

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação**

**Bruno Vieira da Silva**

**A PERPETUAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR: O TECNICISMO COMO  
CONDICIONANTE IDENTITÁRIO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE  
JANUÁRIA DE 1993 A 2008**

Diamantina

2019



**Bruno Vieira da Silva**

**A PERPETUAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR: O TECNICISMO COMO  
CONDICIONANTE IDENTITÁRIO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE  
JANUÁRIA DE 1993 A 2008**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Helder de Moraes Pinto

**Diamantina  
UFVJM  
2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586p

Silva, Bruno Vieira da

A perpetuação de uma cultura escolar: o tecnicismo como condicionante identitário na Escola Técnica Federal de Januária de 1993 a 2008 / Bruno Vieira da Silva, 2019.

166 p. : il.

Orientador: Helder de Moraes Pinto

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)  
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Diamantina, 2019.

**CDD 378.013**

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa - CRB6/3468

**Bruno Vieira da Silva**

**A PERPETUAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR: O TECNICISMO COMO  
CONDICIONANTE IDENTITÁRIO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE  
JANUÁRIA DE 1993 A 2008**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>o</sup>. Dr. Helder de Moraes Pinto

Data de aprovação 03 / 10 / 2019.

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Helder de Moraes Pinto**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Leonardo Santos Neves**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Dayse Lucide Silva Santos**

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG

**Diamantina**



Dedico esta dissertação a todos que se dispõem a acreditar nas suas potencialidades, assim criam as possibilidades e ciente disso vão à luta.

## AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo à força divina que me motiva sempre acreditar nas possibilidades antes vistas de forma inalcançável pelos meus antepassados. Assim, este trabalho apresenta-se não como uma forma de acalantar ego, nem tão pouco de questões de ordem financeira. Mas, como um símbolo de resistência, de luta contra as inércias sociais que nos conduzem ao simplismo intelectual, ao conformismo situacional ou mesmo a reprodução inquestionável das funções previamente estipuladas para cada “tipo” de cidadão dentro de uma coletividade.

Aos meus pais Maria do Amparo e Laureci, que mesmo sem muita instrução, são os meus melhores professores.

À minha namorada Amanda pela paciência, amor e carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.

Ao meu orientador Helder de Moraes Pinto por toda a inspiração, referência, apoio e incentivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado que contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos, Wilton, Welington e Aerton que compartilharam as viagens de Januária à Diamantina.

Ao IFNMG *campus* Januária e os personagens históricos desta instituição de ensino.



*Não serei o poeta de um mundo caduco, também, não cantarei o mundo futuro  
(...) O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida  
presente.*

*Poema Mãos Dadas da Obra Sentimento do Mundo  
Carlos Drumond de Andrade (1940).*



## RESUMO

A Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil tem provocado na atualidade discussões sobre os rumos das dinâmicas impostas pelo desenvolvimento científico-tecnológico face ao eixo trabalho e educação. A história desta estratégica modalidade educacional vem sendo rememorada a fim de remodelar os planejamentos para seu futuro. O âmago da maior expressão desta história de 110 anos, centra-se na grande relevância da inclusão social daqueles que estão fora do processo produtivo e do contexto social. Mas esta educação guarda, também, traços de uma dualidade enfatizada nas diversas evidências de contradições entre a formação geral propedêutica e a formação de ofícios tencionada pelo mundo do trabalho. Diante das características originárias desta modalidade educacional, a presente pesquisa coteja os conceitos provenientes das categorias temporais desenvolvidas por Koselleck (2006) – *campo de experiência e horizonte de expectativa*. A perspectiva de que cada uma das categorias temporais pode imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir, o que ocorre em cada época ou sociedade, modificando-se também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre elas, é trazida para uma análise ocorrida dentro da Escola Técnica Federal de Januária, instituição “quinquagenária”, e nome conhecido na oferta de educação profissional na região do Médio São Francisco no norte de Minas Gerais. Dentro deste cenário, a presente pesquisa retoma a utilização de uma perspectiva histórica no campo da educação para problematizar as possíveis crises identitárias deste *locus* de pesquisa, criadas durante as transformações, especialmente na mutação entre Escola Agrotécnica Federal de Januária ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *campus* Januária. Iniciando-se, assim, no ano de 1993 ao ano de 2008. Em sua natureza qualitativa, a investigação desenvolveu o método da utilização da pesquisa bibliográfica, documental e oral objetivando analisar quais políticas públicas foram importantes para que ocorressem as transformações das instituições de ensino técnico-profissionalizantes nas décadas de 1990 e 2000. Estudar as concepções pedagógicas, enquanto parte da identidade da instituição, e as influências destas nas práticas do ensino da referida escola. Bem como, investigar as características identitárias do *locus* pesquisado, explorando parte das memórias deste após os anos de 1990. Diante disso, como principais resultados do processo de análise e interpretação dos dados, podemos inferir que o discurso tecnicista apresentado nas instituições federais de educação profissional sempre foi claramente estimulado pelas concepções que enxergavam nos estudantes uma potencial porção de mão de obra treinada para o mercado de trabalho, isso porque, esse tipo de instituição através das forças mercadológicas, assume um compromisso com o fator

econômico e o fator empregabilidade. O ápice do pensamento neoliberal nas instituições federais de educação profissional ocorreu, sobretudo na configuração CEFET, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização econômica que reestruturou os setores produtivos ajudando, assim, nas reformas políticas educacionais da década de 90. Desta forma fica claro que a Escola Técnica Federal de Januária perpetuou com sua cultura escolar tecnicista remodelada e resignificada e, está sempre apta a se reinventar.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Identidade Institucional. Trabalho. História Regional. Tecnicismo. Januária.

## ABSTRACT

The Professional Education of Technical Level in Brazil has provoked in the present, discussions on the direction of the dynamics imposed by the scientific-technological development in relation to the axis work and education. The history of this strategic educational modality has been recalled in order to reshape the plans for its future. At the heart of this 110-year history, it focuses on the great relevance of social inclusion to those outside the productive process and the social context. But this education also holds traces of a duality emphasized in the various evidences of contradictions between the general propaedeutic formation and the formation of crafts intended by the world of work. Facing the characteristics of this educational modality, the present research compares the concepts derived from the temporal categories developed by Koselleck (2006) - *field of experience and horizon of expectation*. The perspective that each of the temporal categories can be imagined to alter, contract, or expand, what takes place in each age or society, and also the way in which the relations between them are thought and felt, is brought to an analysis that has occurred within the Federal Technical School of Januária, a "quincuagenarian" institution, and known name in the offer of professional education in the region of the Middle São Francisco in the north of Minas Gerais. Within this scenario, the present research resumes the use of a historical perspective in the field of education to problematize the possible identity crises of this locus of research, created during the transformations, especially in the mutation between Federal Agrotécnica de Januária School and the Federal Institute of North Minas Gerais *campus* Januária. Thus beginning in the year 1993 to the year 2008. In this qualitative way, the study developed the method of using bibliographical, documentary and oral research in order to analyze which public policies were important for the transformation of educational institutions technical-vocational teachers in the 1990s and 2000s. To study the pedagogical conceptions, as part of the identity of the institution, and the influences of these in the teaching practices of this school. As well as, investigating the identity characteristics of the researched locus, exploring part of the memories of this one after the years of 1990. In view of that, as the main results of the process of data analysis and interpretation, we can infer that the technicist discourse presented in the federal institutions of professional education was always clearly stimulated by the conceptions that saw in the students a potential portion of trained labor force for the labor market. This is because this type of institution through market forces assumes a commitment to the economic factor and the employability factor. The apex of neoliberal thinking in federal vocational education institutions occurred, especially in the

CEFET configuration, as a result of changes in the world of work due to economic globalization that restructured the productive sectors, thus helping the educational policy reforms of the 1990s. Thus it is clear that the Federal Technical School of Januária has perpetuated with its remodeled and reframed technicist school culture and is always able to reinvent itself.

**KEYWORDS:** Professional Education. Institutional Identity. Job. Regional History. Technicality. Januária.

## RESUMEN

La educación vocacional a nivel técnico en Brasil ha provocado discusiones sobre la dirección de la dinámica impuesta por el desarrollo científico-tecnológico en relación con el eje de trabajo y educación. La historia de esta modalidad educativa estratégica se ha recogido para remodelar los planes para su futuro. En el corazón de la mayor expresión de esta historia de 110 años está la gran relevancia de la inclusión social de quienes están fuera del proceso productivo y del contexto social. Pero esta educación también muestra rastros de una dualidad enfatizada en las diversas evidencias de contradicciones entre la formación propedéutica general y la formación de oficios destinados al mundo del trabajo. Dadas las características originales de esta modalidad educativa, esta investigación compara los conceptos de las categorías temporales desarrolladas por Koselleck (2006) - campo de experiencia y horizonte de expectativas. La perspectiva de que cada una de las categorías temporales puede cambiar, contraerse o expandirse imaginativamente, lo que sucede en cada época o sociedad, también cambiando la forma en que se piensan y sienten las relaciones entre ellas, se lleva a un análisis que ha ocurrido. dentro de la Escuela Técnica Federal de Januária, una institución "quincuagenarian", y un nombre bien conocido en la provisión de educación vocacional en la región de São Francisco Medio del norte de Minas Gerais. Dentro de este escenario, la presente investigación retoma el uso de una perspectiva histórica en el campo de la educación para problematizar las posibles crisis de identidad de este locus de investigación, creado durante las transformaciones, especialmente en la mutación entre la Escuela Agrotécnica Federal de Januária y el Instituto Federal del Norte de Minas. Campus general Januaria. A partir de 1993 a 2008. En su naturaleza cualitativa, la investigación desarrolló el método de utilizar la investigación bibliográfica, documental y oral con el objetivo de analizar qué políticas públicas fueron importantes para que ocurrieran las transformaciones de las instituciones educativas. formación técnica-profesional en los años 90 y 2000. Estudiar las concepciones pedagógicas, como parte de la identidad de la institución, y su influencia en las prácticas docentes de esa escuela. Además, para investigar las características de identidad del locus investigado, explorando parte de sus recuerdos después de la década de 1990. Por lo tanto, como principales resultados del proceso de análisis e interpretación de datos, podemos inferir que el discurso técnico presentado en las instituciones federales de educación vocacional Siempre fue claramente estimulado por las concepciones que vieron en los estudiantes una porción potencial de la fuerza laboral capacitada para el mercado laboral, porque este tipo de institución a través de las fuerzas del mercado asume un compromiso con

el factor económico y el factor de empleabilidad. El vértice del pensamiento neoliberal en las instituciones federales de educación vocacional se produjo, especialmente en la configuración CEFET, como resultado de los cambios en el mundo del trabajo debido a la globalización económica que reestructuró los sectores productivos, ayudando así a las reformas de la política educativa de la década de 1990. Está claro que la Escuela Técnica Federal de Januaria se ha perpetuado con su cultura escolar rediseñada y reformulada y siempre puede reinventarse.

**Palabras clave:** Educación profesional. Identidad Institucional. Trabajo. Historia regional  
Tecnicismo. Januaria.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação da relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa	25
Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades .....	40
Figura 3 – Aula Prática de Zootecnia III – Anos de 1970 .....	62
Figura 4 – Aula Prática Zootecnia I - Anos 70 .....	63
Figura 5 – Desfile Cívico - anos 70 .....	66
Figura 6 – Aula prática no laboratório de informática – ano 1997 .....	69
Figura 7 – Foto aérea do IFNMG <i>campus</i> Januária – Março de 2018 .....	71
Figura 8 – Distribuição dos <i>campi</i> IFNMG no estado de Minas Gerais .....	72
Gráfico 1 – Representação Ilustrativa Tempo de Vínculo com a Instituição .....	105
Gráfico 2 – Representação Ilustrativa Tempo de Vínculo com a Instituição .....	112



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças na Legislação Educacional Brasileira nos anos de 1940.....	36
Quadro 2 – Educação Técnica e Profissional - Capítulo III da primeira LDB 1961 .....	37
Quadro 3 – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária nos Anos 90.....	76
Quadro 4 – Matriz Modular do Curso Técnico em Agropecuária.....	79
Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Formação Geral .....	80
Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Formação Técnica.....	81
Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Sistema de Avaliação ..	82
Quadro 8 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado.....	83
Quadro 9 – Grandes Categorias de Teorias Curriculares e os conceitos que elas enfatizam...	90
Quadro 10 – Representação Codificada dos Entrevistados.....	104
Quadro 11 – Grelha de Análise .....	109
Quadro 12 – Análise da Categoria Afetiva .....	113
Quadro 13 – Análise da Categoria Simbólica .....	113
Quadro 14 – Análise da Categoria Educação Teórico/Prática .....	117
Quadro 15 – Análise da Categoria Educativa Teórico/Prática.....	120
Quadro 16 – Análise da Categoria Transformação da Instituição .....	121
Quadro 17 – Análise da Categoria Educação e Trabalho .....	123
Quadro 18 – Análise da Categoria Pedagógica .....	123
Quadro 19 – Análise da Categoria Potencia Econômico Regional .....	127
Quadro 20 – Análise da Categoria Perfil Aluno/Professor .....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjo Produtivo Local
BM	Banco Mundial
CEAD	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológico
CF	Conforme
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUCAM	Fundação Caio Martins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Segurança Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PIB	Produto Interno Bruto

Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
TA	Técnico em Agropecuária
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal
UEP	Unidade Educativa de Produção
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
VHS	<i>Video Home System</i>



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
 <b>CAPITULO 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE ANÁLISE SÓCIO - HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>	 <b>35</b>
1.1 Educação e Trabalho .....	44
1.2 O Neotecnicismo e a Noção de Competência.....	49
1.3 Educação Libertária: ‘escola cidadã?’ .....	57
 <b>CAPITULO 2. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE JANUÁRIA: PERCURSO HISTÓRICO, RELAÇÃO COM O TRABALHO, IDENTIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS .....</b>	 <b>61</b>
2.1 Contextualização – <i>Locus</i> da Pesquisa.....	62
2.2 Histórico Curricular do Curso Técnico em Agropecuária.....	74
2.3 A Verticalização do Curso Técnico em Agropecuária: das Disciplinas ao Atendimento do Potencial da Cultura e Conômica Regional.....	86
2.4 A Construção da Identidade a Partir do Currículo e da Prática Pedagógica .....	90
 <b>CAPITULO 3. “O CAMINHAR” DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR: PASSOS METODOLÓGICOS .....</b>	 <b>96</b>
3.1 As Características que Credenciam os Integrantes do Grupo FocaL.....	103
3.2 Os Documentos Oraís Sob a Ação da Análise de Conteúdo: categorias de análises.....	106
 <b>CAPÍTULO 4. O RECONTAR DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL .....</b>	 <b>112</b>
4.1 Índícios Identitários Sob Análise .....	113
4.1.1 O Reconhecimento da Instituição sob a Percepção dos Atores Históricos .....	115
4.1.2 Escola Técnica Federal de Januária Enquanto Símbolo.....	116
4.1.3 Os Princípios Educativos que Guiam a Divisão do Pensamento e Ação: Teoria e Prática .....	118
4.1.4 A Transformação da Instituição: O Formato Organizacional do Espaço Pedagógico ...	121
4.1.5 Educação e Trabalho: O Apontar para uma Nova Direção .....	124
4.1.6 Categoria Pedagógica: que tipo de "homem" se almeja formar?.....	126
4.1.7 Educação Potencializando o Arranjo Produtivo Local.....	128

4.1.8 Os Perfis dos Componentes sob os Objetivos do Ensino .....	130
--	-----

<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>133</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
-------------------------	------------

<b>LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>141</b>
------------------------	------------

<b>ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL.....</b>	<b>142</b>
---	------------

<b>LIVROS E CAPÍTULOS.....</b>	<b>142</b>
--------------------------------	------------

<b>ARTIGOS.....</b>	<b>147</b>
---------------------	------------

<b>TESES, DISSERTAÇÕES E OUTROS .....</b>	<b>149</b>
---	------------

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	151
--	-----

APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	159
---	-----

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	161
---	-----



## INTRODUÇÃO

A Escola Técnica Federal de Januária é, seguramente, uma das expressões fortes do ensino de princípios tecnicistas no norte de Minas Gerais. Esta desde sua criação vem se reinventando como escola profissionalizante dedicada à formação instrumental e de mão-de-obra, e às vezes, alinhando esta formação com ensinamentos críticos, provenientes de pedagogias que defendem educação cidadã.

A educação brasileira ao longo da sua breve existência traz consigo marcas das raízes colonialistas e escravocratas provenientes ao nascimento do Brasil. Desde o surgimento da preocupação com educação na colônia que se estabelece uma “educação dualística”, de forma que o ensino de ofícios e trabalhos manuais é direcionado para os filhos dos pobres e a educação geral propedêutica<sup>1</sup> para os filhos nobres da corte<sup>2</sup>.

A Educação Profissional de Nível Técnico<sup>3</sup> tem sido um assunto bastante discutido nos últimos anos. Tornou-se “problematização” importante para os profissionais das áreas da educação, pois há a necessidade do aprofundamento do conhecimento sobre o tema, possibilitando, assim, a compreensão histórica dessa modalidade de educação, bem como os fatores socioeconômicos que contribuíram para o fomento do pensamento político de projetos e programas voltados para esta modalidade educacional.

O atual cenário político apresenta-se pertinentemente propenço para o debate sobre esta estratégica modalidade educacional, o discurso empregado neste momento evidencia que as questões tecnicistas e neotecnicistas, que nos últimos anos vem ganhando corporeidade em suas ressignificações, estão novamente em destaque na pauta do Ministério da Educação. A valorização da ideia que propõe a avaliação do desempenho acadêmico, que relativiza a importância dos conhecimentos, que busca atrair recursos privados para dentro das instituições de ensino, bem como sugere que os cursos acadêmicos são muito extensos e estão poucos voltados para o mercado de trabalho; são o afloramento do discurso neoliberal<sup>4</sup> que ganha força no contexto político brasileiro.

---

<sup>1</sup> Termo comum nas pesquisas sobre educação. Refere-se, aqui, ao conjunto de disciplinas nas áreas de artes, ciências, educação, dentre outras, destinadas às camadas dominantes.

<sup>2</sup> Constatação embasada na obra: Ensino Médio - Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. Kuenzer (2007); Arquivos e História do Ensino Técnico no Brasil. Nascimento; Chamon (2013). Dentre outras.

<sup>3</sup> Resolução CEB/CNE nº 04/99 e Parecer CEB/ CNE nº 16/99.

<sup>4</sup> Discurso que defende que a redução das dimensões do Estado é a solução econômica para os problemas do setor público estrangulado por dívidas. Através da abertura dos mercados, redução do custo-país, flexibilização dos direitos trabalhistas, fim do estado protetor, escassez de políticas públicas sociais. Recomenda-se o livro:

Dentro deste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo debruçar sobre o campo da Educação Profissional de Nível Técnico, para assim, problematizar as possíveis “crises identitárias” da Escola Técnica Federal de Januária criadas durante as transformações desta, especialmente na variação entre Escola Agrotécnica Federal de Januária ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *campus* Januária. Iniciando-se, assim, no ano de 1993 e, indo até o ano de 2008, em um recorte temporal de 15 anos.

As motivações para pensar a educação técnica no vale do médio São Francisco, ao longo da História, a partir da variação da Escola Técnica Federal de Januária se sustentam na necessidade de pesquisar uma temática relevante para a comunidade acadêmica ao procurar entender, de forma científica, a dinâmica transformadora das instituições escolares técnico-profissionais. E elevar a consciência social do processo de transição pela qual passou a supracitada escola.

É importante ressaltar que este pesquisador possui relação direta com a instituição pesquisada, uma vez que se apresenta como servidor do quadro efetivo da instituição em estudo, desenvolvendo atividades na Coordenação de Administração – CAD da referida instituição. Por exercer, há anos, atividades de técnico dentro de uma instituição que se notabilizou na oferta desta modalidade educacional, desenvolveu neste uma vontade de entender o processo histórico suscitado pela alternância de legislações e práticas educativas as quais conduziram as transformações identitárias da referida instituição de ensino. Para tanto, acolheu-se como ponto de referência as mudanças de nomenclatura passadas pela instituição pesquisada.

Por possuir características técnicas de formação e entender o universo que o profissional de nível técnico está inserido, desenvolveu-se neste pesquisador uma inquietude para com a identidade institucional da Escola Técnica Federal de Januária, sobretudo, relacionada à categoria que orienta os princípios educativos desta modalidade educacional que ora pende ao tecnicismo e ora à educação cidadã, educação crítica. Neste sentido optou-se em dar destaque ao “Curso Técnico em Agropecuária”, em função de suas características históricas e sua interface com a identidade do estabelecimento, bem como a sua relação com a instalação da instituição escolar pesquisada na região norte mineira.

Ciente das difusas características originais encontradas no campo da Educação Profissional de nível Técnico no Brasil, constata-se com base em Werle (2004), que a gradativa busca pela noção de identidade institucional escolar, sobretudo no ensino

secundário, é um campo de investigação necessária e carece de pesquisas. Desta forma, percebe-se também o crescente propósito de instituições educativas com sua história, a fim de desenvolverem um conceito sobre si próprias, na medida em que reforçam elementos para seus reconhecimentos e suas legitimações perante seu público.

Baseando-nos nesta busca pela noção do “autoconhecimento<sup>5</sup>” apreciado pelas instituições educativas na contemporaneidade, que se justifica o desenvolvimento do método da utilização da pesquisa bibliográfica e documental acerca dos aspectos conceituais sobre identidade institucional, cultura escolar e das instâncias temporais – passado, presente e futuro, dentro da Escola Técnica Federal de Januária.

Salienta-se que o método epistemológico empregado nesta pesquisa valeu-se das principais conceituações provenientes das categorias temporais desenvolvidas por Reinhart Koselleck<sup>6</sup> – “campo de experiência e horizonte de expectativa”. Utilizou-se como procedimento a análise de documentos da instituição e a coleta de informações de personagens históricos desta. A supracitada pesquisa preocupou-se com valores educacionais e institucionais, e com as experiências passadas da Escola Técnica Federal de Januária que são “ressignificadas” na sua configuração atual.

Ao aplicarmos a teoria “Koselleckiana” ressaltamos a necessidade de ajustes, dado que o mencionado autor emprega sua teoria em um espaço de tempo de cerca de 300 anos, enquanto na presente pesquisa aplicamos tal teoria, reajustada, em um recorte temporal de 15 anos da história de uma instituição educacional e da relação desta com a história recente da região Januarense.

Cotejando os conceitos desenvolvidos por Koselleck (2006) ao nosso objeto de estudo, percebeu-se as diversas formas de relação entre as categorias da experiência e da expectativa, que o autor procura demonstrar ao evidenciar que cada uma das categorias temporais podem imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir, o que ocorre em cada época ou sociedade, modificando-se neste caso também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre elas; elas também influem na produção de sentido que os indivíduos atribuem às suas ações. E isso permite agir em defesa da experiência, e/ou em defesa da

---

<sup>5</sup> O autoconhecimento institucional neste trabalho refere-se à tentativa das instituições, em tempos de mudanças, evocações de ideias e inovações, em conhecerem seus passados para que este conhecimento possa subsidiar seus desenvolvimentos presente, bem como seus passos futuros. (MAGALHÃES, 2004), (KOSELLECK, 1992), dentre outros.

<sup>6</sup> “Reinhart Koselleck nasceu em Grlitz na Alemanha, em 23 de abril de 1923. Doutor em 1954, teve sua tese publicada em 1959, com o título *Kritik und Krise* (há traduções para o francês e o italiano). Seu campo de investigação diz respeito à teoria da história e a aspectos da história moderna e contemporânea”. (KOSELLECK, 1992, p. 134).

expectativa, e/ou conjugando as duas orientações. Este arcabouço teórico é aplicado na Escola Técnica Federal de Januária, instituição “quinquagenária”, e nome forte na oferta de educação profissional na região do Médio São Francisco no norte de Minas Gerais.

Segundo Koselleck a categoria temporal “campo de experiência” faz simetria ao passado, pois a experiência advém do vivido e do experimentado. Nas palavras deste historiador

a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSSELLECK, 2006, p.309-310).

Desta forma os costumes, as práticas, a tradição, o manejo, os princípios, dentre outros, são as “experiências alheias” que pertencem ao passado, de personagens e instituições, que se concretizam no presente de múltiplas maneiras através da memória, dos vestígios, das permanências e, corroborando nas transformações que conduzem o presente da Escola Técnica Federal de Januária. Convertendo também, nesta pesquisa, em provas históricas.

Já o “horizonte de expectativas” faz simetria ao futuro. Segundo o autor a expectativa

é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSSELLECK, 2006, p. 310).

Nesta lógica, as expectativas correspondem a todo um universo de sensações e antecipações que se referem ao que ainda poderá acontecer, tudo o que aponta para o futuro através das nossas expectativas sobre o interpessoal e o institucional. Sempre apoiado em uma base racional. As expectativas tanto podem projetar o passado resignificado no futuro, como podem articular formas de rupturas com certos traços do passado que passam a ser indesejados com alguma razão.

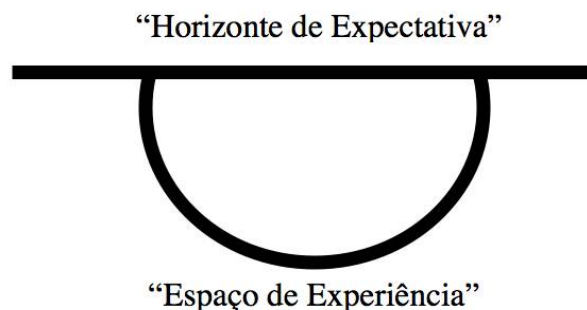
Embora a experiência associa-se comumente ao Passado Presente, e a expectativa ao Futuro Presente, é importante atentar para a já mencionada afirmação de Koselleck de que estas duas categorias “entrelaçam o Futuro e o Passado”. Elas não se repelem, não são antagônicas. Pelo contrário, uma está sempre disposta a incidir influência sobre a outra, pois são complementares. Na perspectiva Koselleckiana é visto que a experiência abre espaços para um certo horizonte de expectativas, apropriamo-nos deste conceito para inferir que as

experiências passadas com questões agrotécnicas, ao longo do tempo, incidiram na permanência ou na “ressignificação” dos costumes e das práticas escolares utilizadas no *locus* pesquisado.

Salienta-se que o tempo em Koselleck (2006, p. 10) não é tomado como algo natural, e sim como uma “construção cultural” alterada em função da época, que por sua vez determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas.

Ampliando as possibilidades de refletir de forma sistemática sobre as relações entre as categorias temporais desenvolvidas por Koselleck, que se criou a imagem conceitual, que estabelece uma ponte entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa.

**Figura 01: Representação Ilustrativa da relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa.**



*Fonte: (BARROS, 2016)*

A imagem acima composta por uma linha horizontal e um semicírculo lidado a esta, representa a relação experiência e expectativa expressa por Koselleck. Dentro do semicírculo está presente todo o conjunto de coisas já conhecidas e experimentadas, tudo o que ficou do que um dia foi vivido, este conhecimento se projeta hoje no presente de alguma maneira capaz de influenciá-lo, esta experiência estar “saturada de realidade”, (KOSELLECK, 2006, p. 312), enquanto a linha horizontal representa o que ainda poderá acontecer, o que será construído no futuro.

Sobre o espaço externo ao semicírculo, José de Assunção Barros defende como sendo “uma infinita região do passado que não é conhecida, e que, na verdade, jamais será conhecida. Podemos entender esse passado incognoscível, do qual jamais saberemos nada a respeito, como estando fora do semicírculo”. (BARROS, 2010, p. 70).

Para cumprirmos com o propósito subscrito acima, fazem-se necessárias as conceituações dos termos centrais empregados nesta investigação. Neste sentido, o conceito de “identidade institucional” apresenta-se de maneira complexa, até mesmo abstrata, caracteriza-se, pois, em algo dialético, dado que almeja definir o que está constantemente transformando-se. Dentro deste panorama, Hall (1932-2014, p. 24) defende que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente no momento do nascimento”, desta forma, reafirma-se a ideia que a identidade é construída com o passar do tempo histórico, em “ação de idas e vindas”. Identidade sempre está em transformação é algo inacabado.

A “identidade institucional é o produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional” (LOPE; COSTA, 2014, p. 04), trata-se de um “movimento que propicia a atualização e a revisão dinâmica e interativa entre ações passadas e futuras, ocorridas na instituição e em seu corpo social, sobre suas propostas, estratégias de procura, meios de controle, e seu presente de realizações, indagações e recursos”. (WERLE, 2004, p. 110).

Inferi-se, baseando em Werle (2004) que as identidades institucionais, sobretudo as escolares, são formadas ao longo do tempo histórico da instituição em ambientes de ação social, como uma escola, e, como tal, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas; espaços estes que analisam-se com base em suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação.

As instituições educativas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciam-se relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição, em fim, são entidades dotadas de “cultura escolar”. (MAGALHÃES, 2004). A expressão “cultura escolar” segundo François Jacquet-Francillon (1995) designa tudo o que as instituições de ensino fornecem explícita ou implicitamente aos alunos. E se apresenta em três dimensões: a primeira, antropológica, de transmissão dessa cultura às jovens gerações – memória histórica; a segunda, sociológica, de distribuição às diferentes classes sociais – mobilização e ascensão social; e a terceira, pedagógica, de ensino aos alunos propriamente dito – Instruções oficiais, currículo. (ZANTEN, 2011, p. 37).

Faz-se importante para esta pesquisa, pensar o papel de instituições educativas em contexto social da modernidade, até porque, estas “instituições educativas tradicionais”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Instituições educativas tradicionais referem-se aqui neste estudo como sendo as instituições formais de ensino, que depende de uma diretriz educacional centrada no currículo, com estruturas hierarquizadas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores, e possui um extenso período de oferta de serviços educacionais para a sociedade.

passaram em alguma medida pelos reflexos deste fenômeno social. O Filósofo Anthony Giddens<sup>8</sup> no livro *As Consequências da Modernidade*, define modernidade como sendo um “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. (GIDDENS, 1991, p. 08).

Em seu livro *Modernidade e Identidade*, Giddens (2002) dá ênfase no surgimento de novos mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições da modernidade. E tenta identificar certas características estruturantes no núcleo da modernidade que interagem com a flexibilidade do eu. “A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto com o eu”. (GIDDENS, 2002, p. 09).

Além dessa forte influência da modernidade na identidade do indivíduo e consecutivamente da identidade social, Giddens defende que

a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe - mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombinao-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço. (GIDDENS, 2002, p. 10).

Um dos grandes teóricos sociais da contemporaneidade, Pierre Bourdieu (1999) entende que tanto o meio social constrói o indivíduo quanto o indivíduo constrói o meio social. Nesta ótica é importante ressaltar que estas sociedades retratam as diferenças presente no âmbito da educação, está encarada como reflexo social. Neste contexto, Bourdieu institui o conceito de *habitus*, o qual seria a internalização de valores e princípios que acabam constituindo ao nosso estilo de vida e nossa visão de mundo - “Estruturas estruturantes<sup>9</sup>”.

Diante da exposição de todos estes conceitos, que tratam do conhecimento humano, podemos abstrair o entendimento de como se formam as identidades institucionais em contexto de organizações, sobretudo, escolares. Estas se constroem e reconstroem, constantemente, através das experiências advindas dos integrantes que as instituem, consolidam, e recriam tais identidades. Tomando como base eventos passados e o momento presente, para assim diante destes planejar o futuro.

---

<sup>8</sup> Anthony Giddens, filósofo britânico considerado um dos mais importantes filósofos sociais contemporâneos.

<sup>9</sup> Estrutura estruturante expressão de Bourdieu que aqui neste trabalho refere-se às mudanças estruturais em todos os segmentos da sociedade promovidas pelo avanço científico e tecnológico propagado nos últimos anos do século XX.

Ao pesquisar sobre identidade institucional escolar ou cultura escolar se faz necessário definir que instituições educacionais são estas, diante disso precisam-se responder os seguintes questionamentos: o que é uma instituição escolar? Como se constitui uma instituição escolar? Quais critérios são determinantes para o seu surgimento?

Entender o processo de “tornar a ser” das instituições escolares no Brasil é sinônimo de apreender a sociedade da época como alvo da investigação, a política e a economia. Magalhães (2004, p. 71) brinda-nos com a ideia de que “a história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar”.

A instituição educativa pode ser comparada a um “organismo vivo”, Magalhães (2004, p. 71) usa tal expressão de maneira adjetiva, e apresenta-se com o intuito de comparar as instituições educativas a grupos sociais ao dizer que elas angustiam-se, pensam, tomam decisões. Semelhante a indivíduos socialmente e conscientemente organizados. As pesquisas históricas da educação muitas vezes são delimitadas num recorte temporal, especialmente os que possuíram alguns relevantes acontecimentos, seja ele no âmbito da própria instituição ou mesmo, em grande parte, nos “marcos temporais da história social<sup>10</sup>”.

A educação é harmonização e complexidade gradativa, aprofundada, construtiva, de ações reificadas, num tempo e num espaço, compreendendo processos (in)formativos e individuação, socialização, autonomização, baseados em aprendizagens, (aquisições, capacidades, competências); são processos interativos dos sujeitos como meio envolvente nos planos biológico e material, com os seus pares e o grupo, com as estruturas, normas, conhecimentos, valores e culturas, com as instituições, com o seu próprio eu de forma racional e subjetiva. (MAGALHÃES, 2004, p. 54-55).

Na presente pesquisa a qual toma como assunto estruturante a história da educação, buscamos aproximação da visão da educação como uma força que é cultura e identidade, que é tradição e memória, na medida em que “à noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização-totalidades em organização” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). Acredita-se que há nas relações educativas o senso psicológico, uma vez que envolve cultura, identidade e tradicionalidade, não se pode desassociar estas implicações da questão psicológica do indivíduo, pois “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao

---

<sup>10</sup> *Marcos temporais da história social* é utilizado aqui para referir aos eventos marcantes da história da sociedade ou de grupos. Eles servem como ponto de referencia para delimitar início e fim de um determinado processo histórico educacional.



longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”, La Taille, (1992, p. 24), refletindo sobre os ensinamentos de Vygotsky.

Em sua obra intitulada *As Identidades do Brasil* de Varnhagen a FHC, José Carlos Reis seleciona, apresenta e analisa algumas das mais importantes interpretações do Brasil, e para alcançar seus objetivos ele discute a noção de história e da postura do historiador. Esta temática é interesse desta investigação, na medida em que discute algumas abordagens entorno de pesquisa de instituições educativa na perspectiva histórica.

Reis (1999, p. 09) reflete sobre o que diz Koselleck (1990) ao defender que “as sociedades existem em uma data determinada, e ao historiador interessa conhecer a sua ‘idade interna’, ou seja, a relação que em seu presente, que muda sempre, cada sociedade estabelece com o seu passado e o seu futuro.” Reis ao iniciar a mencionada obra apresenta ao leitor a visão de como pensar a história a partir do agora, pois, “a partir do presente, a visão do passado se altera e age sobre a visão e a produção do futuro. O presente exige a reinterpretação do passado para se representar, se localizar e projetar o seu futuro.” (REIS, 1999, p. 09).

Em outra obra intitulada *Tempo, História e Evasão*, Reis (1994) associa a história ao tempo de uma forma filosófica, usando para tal o conceito de consciência histórica, na qual busca em Ricouer (1978) e Koselleck (1990) suas inspirações para oferecer uma análise de evasão do tempo histórico. Reis diz que o tempo histórico lança uma ponte entre o tempo natural-biológico e o tempo da consciência: por meio da noção de sucessão de gerações. Onde

o conceito de geração só pode ganhar o sentido de historicista de co-participação, de comunicação e compreensão recíprocas entre os seus membros, mesmo de idades e épocas diferentes, se ele incluir as noções de “vestígio”, de “documento”, de “monumento” e arquivos, museus, bibliotecas, isto é, acervos em geral. Esses são restos materiais do passado que, valem menos pelo seu lado material e mais pelo seu lado significante. (REIS, 1994, p. 76).

Outro ponto de vista é a história por meio dos vestígios, quase sempre documentais, sendo que a comunicação entre gerações se faz pela “leitura”, “interpretação” que institui a “continuidade da tradição”. Sendo assim, “a história é o conhecimento por meio dos vestígios: ela procura o significado de um passado acabado que permanece em seus vestígios. Ele é ‘coisa’ e ‘sinal’, é natureza e consciência”. (REIS, 1994, p. 77).

Em Koselleck, Reis continua a tecer a relação entre passado e futuro para explicar o tempo histórico. Ele faz a inter-relação “entre passado e futuro, entre ‘campo de experiência’ e ‘horizonte de espera’, em um presente, é possível apreender alguma coisa que seria chamado de ‘tempo histórico’.” (REIS, 1999, p. 80). Neste sentido acreditamos que o

homem, ao longo do tempo, recorre aos feitos dos seus antepassados, ciente do seu momento presente, para planejar aspirações e resultados no futuro.

Consciente da importância de Koselleck nas pesquisas históricas e para os historiadores passamos a entender que este autor trabalha entorno de uma história mais ligada à mentalidade<sup>11</sup>. As experiências dos indivíduos, tanto indivíduos do tempo presente quanto do passado “se transforma em experiência própria, portanto, é a experiência histórica. O passado é invocado para explicar a particularidade do presente ou para dissecar a alteridade específica da história anterior”. (KOSELLECK, 1990, p. 38).

Outro ponto sobre o ato de “historiar”, imprescindível para esta pesquisa, encontra-se na história contemporânea, “história do tempo presente”. Segundo Ferreira (2000) a transformação da história em uma ciência, história científica, implicou em criação de métodos de estudos de textos, decifrar documentos históricos, interpretar os traços materiais do passado, porém, a atenção especial era dada a ideia de distanciamento do problema presente.

A ideia do distanciamento do historiador do objeto de estudo se consolidou de tal maneira que a noção de história do tempo presente foi marginalizada e desacreditada. Ferreira (2000, p. 04) diz que “o desprezo dos historiadores universitários pela história recente explica também o porquê da desqualificação dos testemunhos diretos. Esse campo dos estudos históricos acabou transformando-se em monopólio dos historiadores amadores”. A explicação para esta situação “deve-se ao fato de que o período recente não exigia uma farta cultura clássica, nem o controle dos procedimentos eruditos do método histórico. Os que se interessavam pelo contemporâneo, na verdade, concebiam a pesquisa histórica como um meio de ação política”. (FERREIRA, 2000, p. 04).

Partimos da premissa de que os posicionamentos desenvolvidos até aqui permitem-nos identificar significativas respostas sobre o ato de adentrar nas pesquisas histórias da educação. Seja sobre a ótica do pesquisador em relação ao seu “objeto histórico” pesquisado, sob a história de instituições educacionais, ou mesmo acerca de questões abstratas de difícil entendimento como é o caso da identidade institucional e cultura escolar.

---

<sup>11</sup> A mentalidade referida aqui é fruto da expressão: *Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas*. Pois em Koselleck tanto a experiência quanto a expectativa, são categorias capazes de entrecruzar o passado e o futuro. Servem ao autor como instrumentos para lidar e tematizar aquilo que ele chama de tempo histórico, entendido como um valor adequado à história e cuja transformação pode-se deduzir da coordenação variável entre experiência e expectativa. COSTA, L. M. F. Resenha do livro *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, de autoria de R. Koselleck. Virtú (UFJF), v. 6, p. 1-4, 2007.

Alicerçando em orientações hermenêuticas trataram-se, portanto, de uma aproximação aprofundada, que requer do pesquisador um senso capaz de ampliar seu horizonte de pesquisa para situá-lo no tempo passado sem perder seu posicionamento com relação ao seu tempo presente. “Os espaços históricos se constituem graças ao tempo, que nos permite percorrê-los e compreendê-los, seja do ponto de vista político ou do econômico”. (KOSELLECK, 1923-2006, p. 09). Em outras palavras, trata-se de um paralelo que é feito entre os aspectos educacionais do passado com os “aspectos educacionais contemporâneos”, e suas influências.

O termo aspectos educacionais pode ser entendido como a base material e imaterial que fornecem importante compreensão das relações internas e externas à escola, suas funções, sua pedagogia, clientela, prestígio e inserção no plano da localidade, dentre outros. Articulada aos componentes da base de gestão, apropriações dos diferentes atores e públicos atendidos. Em fim, a base material e imaterial contribui para compor o relato interpretativo do *locus* de pesquisa, ou seja, a história institucional escolar da Escola Técnica Federal de Januária.

Os aspectos estruturantes da presente pesquisa partem das transformações sofridas pela Escola Técnica Federal de Januária, numa escala micro, portanto, esta investigação busca analisar os debates provenientes das práticas pedagógicas aplicadas na referida instituição, nessa ótica, emergiu o seguinte problema norteador: de que maneira a educação tecnicista caracterizou a identidade da Escola Técnica Federal de Januária?

A pedagogia tecnicista considera que a escola deve ser modeladora do comportamento do aluno, pois agindo desta forma estará contribuindo para que o sistema social se torne harmônico, orgânico e funcional, e neste sentido cabe à prática pedagógica organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, possibilitando ao aluno integrar-se na máquina do sistema social global.

A questão desta pesquisa investiga a hipótese de que a Escola Técnica Federal de Januária, por mais influências políticas e pedagógicas que tenha sofrido nos seus 58 anos de existências, ainda resiste na sua cultura escolar interna advinda dos seus primeiros anos de existência, ou seja, a Escola Técnica Federal de Januária, “luta” institucionalmente para manter a sua “vocação” agrícola. Assim, os construtos criados a mais de 50 anos são resignificados, retraditionalizados e passados para os novos públicos. Outra hipótese é que a partir da multiplicidade de influências causadas pelos constantes embates teórico-pedagógicos, bem como das políticas públicas que implicaram muitas vezes nas mudanças da

nomenclatura da instituição ou “embalagem da instituição”<sup>12</sup>”, provocaram uma crise identitária na Escola Técnica Federal de Januária.

A partir da questão apresentada acima, se alicerça o objetivo geral desta pesquisa que é analisar a educação profissional e tecnológica da Escola Técnica Federal de Januária na perspectiva histórica. Este objetivo é desmembrado em três objetivos específicos delineados em torno dos contextos que circunscrevem o *locus* e o objeto dessa investigação.

O primeiro paira sobre investigar quais políticas públicas foram importantes para que ocorressem as transformações da instituição alvo nas décadas de 1990 e 2000; o segundo estuda as concepções pedagógicas e as influências destas nas práticas do ensino, tais como: educação Tecnicista *versus* Libertadora; e, por fim, o terceiro investiga as características identitárias da Escola Técnica Federal de Januária, apresentando e analisando aspectos das memórias desta após os anos de 1990.

O primeiro capítulo se ocupou de fazer uma contextualização das reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro na Educação Profissional iniciando do século XIX até o governo de Michel Temer. No decorrer deste, apresentaram-se discussões sobre as pesquisas acerca da Educação Profissional de Nível Técnico sobre a ótica de políticas públicas, na qual optamos em associá-las à noção de educação e trabalho neste percurso. Passamos também, pela noção de competência amplamente difundida nos contextos escolares, e esta, associada ao novo rearranjo neotecnista. Adentramos, na noção de educação libertária para contrabalancear as duas correntes pedagógicas, sendo uma liberal tecnicista e outra progressista libertária, muitas vezes entendidas como antagônicas no contexto da Escola Técnica Federal de Januária.

Desta maneira, o primeiro capítulo da presente investigação por meio da metodologia proposta, observou o alinhamento dos movimentos políticos, sociais e econômicos ocorridos na sociedade às mudanças implementadas no campo educacional, percebeu-se assim, que todos estes movimentos políticos carregavam intencionalidades fortemente guiadas por interesses econômicos. Nesta ótica a Educação Profissional de Nível Técnico foi vista, por muitos anos, como uma ferramenta de impulso econômico, convergindo em atos de mercantilização da educação.

---

<sup>12</sup> A expressão *embalagem da instituição* cumpre um papel adjetivo, pois considera que as mudanças de nomenclaturas ocorridas nas instituições federais de educação técnica e profissional foram motivadas, em grande medida, por pensamentos políticos, desta forma, os conteúdos institucionais destas permaneciam os mesmos enquanto vestiam-se de uma nova embalagem.

O segundo capítulo desta investigação adentra aos documentos regulatórios da Escola Técnica Federal de Januária, na qual foi realizada uma aproximação epistêmica entre identidade institucional em contexto de educação técnica e tecnológica e educação e trabalho, respeitando assim, três configurações assumidas pelo *locus*. Preocupou-se em relacionar, em certa medida, os aspectos regionais nos quais a supracitada instituição encontra-se inserida. E como essa inserção reforça a relevância do curso Técnico em Agropecuária, entendido como “matriz formadora”, para a instalação da mencionada escola na região.

Além desta estratégia metodológica, caminhou-se, também, sobre uma ponte conceitual e significativa quando se discutiu a verticalização do curso Técnico em Agropecuária e sua inter-relação com o potencial da cultura econômica regional, e assim, o atendimento da demanda da cultura econômica<sup>13</sup> da área de abrangência da cidade de Januária. Neste sentido, como uma forma de consolidar as nuances encontradas através da matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária se fez necessário a construção de uma trama conceitual sobre a teoria curricular.

O terceiro capítulo desenvolve-se sob uma significativa caracterização da história oral, o que permitiu-nos ganhar familiaridade com este campo. Através desta metodologia, utilizou-se como critério de escolha um grupo focal composto por 8 (oito) integrantes que possuem as seguintes características: servidores antigos ativos, ex-servidores, ex-alunos. A história oral oportuniza, também, compreender que a memória é também fato, possível de ser objetivamente estudada. E tomar a memória como fato permite entender como determinadas concepções do passado se tornaram coisas, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes. Tal constatação, embasada em Alberti (2004) *Apud* Robert Frank (1992), considera que a história oral pode contribuir para uma “história objetiva da subjetividade”, pois o conhecimento “objetivo da história” não basta para explicar o presente. A percepção do presente sob o passado, o que se vem sendo chamado de memória, exige um estudo acadêmico o que permite melhor compreender a identidade que ela tem por estruturar.

O último capítulo apresenta e “reconstrói” o contexto histórico da Escola Técnica Federal de Januária a partir dos testemunhos dos atores históricos. Neste opera-se por meio da história oral para acolher e recontar os aspectos identitários da história da instituição. Constatamos assim, ao final da pesquisa que a Escola Técnica Federal de Januária perpetuou

---

<sup>13</sup> A cultura econômica faz assimetria às práticas agropecuárias, pesca, extração de materiais naturais como frutas e sementes, dentre outras. Atividades estas, pertinentes a regiões interioranas e ribeirinhas.

com sua cultura escolar tecnicista remodelada, resignificada e, está sempre apta a se reinventar.

## **CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE ANÁLISE SÓCIO - HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990**

A máquina invade, cada vez mais, o campo de ação do operário manual. Levando o sistema às suas últimas consequências, a função do trabalhador se tornará cada vez mais intelectual. Reinvindicamos então para os trabalhadores um ensino que não só os salve do embotamento mas, acima de tudo, os instigue a encontrar o meio de comandar a máquina, ao invés de serem eles a máquina comandada.

**Claude Anthime Corbon, operário, vice-presidente da Assembléia Constituinte francesa de 1848.**

Documentos históricos e pesquisas recentes revelam que a educação técnica e profissional no Brasil iniciou-se em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios. No período compreendido entre os anos de 1809 a 1859 instauraram-se: Corporações de Ofícios, Seminário São José, Dez Casas Educando e Artífices nas capitais das províncias, a Sociedade propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro, responsável pela criação do primeiro “Liceu de Artes e Ofícios”. (FIDALGO, 2010).

Por sua vez o Ministério de Educação reconhece oficialmente que a educação técnica e profissional iniciou-se no Brasil um século mais tarde, em 1909 com as Escolas de Aprendizes e Artífices, no governo do então presidente Nilo Peçanha. Infere-se que as expectativas que norteavam este personagem, orbitavam entorno da procura de uma instituição educacional que possibilitasse introduzir aos desprovidos da sorte uma condição que os propiciasse tornar indivíduos produtivos e socialmente engajados. Portanto, reagiria de forma a negar a experiência de um grupo de pessoas marginalizadas e sem perspectiva de pertencimento social.

Contudo, criaram-se 18 unidades nas capitais de estados e uma na cidade de Campinas, marcadas por preocupações políticas e não socioeconômicas, (OLIVEIRA, 2003). Embora repletas de intenções políticas, sobretudo relacionadas aos seus posicionamentos, e a penetração das expectativas do ideário positivista em meio a um surto de industrialização na época, tais entidades apresentavam-se como ferramenta estratégica estatal, atrelada a lógica dos interesses de cunho socioeconômico, visava educar a população menos favorecida com o preparo técnico e intelectual, tinha interesses também, em atender a uma demanda cada vez mais necessária na sociedade que se expandia, a mão de obra qualificada, conforme Decreto Imperial nº 7.566 de 1909.

Nos anos de 1930, a quebra da bolsa de *Nova York* e a crise do café forçou o governo brasileiro a buscar uma alternativa que substituísse os produtos importados; houve, então, mais esforços para a criação de escolas que pudessem formar mais recursos humanos para as novas exigências do processo de produção e para a industrialização brasileira. (GOMES; MARINS, 2004).

Neste cenário foi promovido uma série de debates em prol da expansão do ensino profissional, culminando assim, em uma situação nova, “extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos ‘desafortunados’.” (GOMES; MARINS, 2004, p. 35). Esta foi a primeira tentativa de criação de um sistema nacional de diretrizes e normas para a educação técnica e profissional no Brasil.

Em 1937 no governo ditatorial do então presidente Getúlio Vargas foi outorgada uma nova Constituição em um universo de apreensão e incertezas. Na esfera educacional, a Carta Magna conhecida como “Constituição Polaca<sup>14</sup>” em seu artigo 129 diz que

O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, p. 84).

Este período conhecido como Estado Novo foi marcado com um forte incentivo governamental em prol da industrialização nacional, acarretando assim em uma grande preocupação na formação técnico profissional, especialmente o ensino industrial. Neste momento a nomenclatura passa a ser “Liceus Industriais” e não mais Escolas de Aprendizes e Artífices. A expectativa que se visualizava era de com o fortalecimento desta modalidade educacional pudesse alavancar o superávit do crescimento industrial.

Seguindo uma cadeia de mudanças, no início da década de 1940 a “Reforma Capanema” trouxe uma série de leis que modificou o sistema de ensino no país, criou-se um sistema paralelo de educação técnica e profissional, o “Sistema S”, materializando de forma verticalizada a intencionalidade da ampliação da mão de obra treinada, observa-se o papel das instituições privadas nesse cenário. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, os ramos da educação profissional foram designados para os setores da produção, da seguinte forma: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores. Ficaram assim regulamentadas:

---

<sup>14</sup> Denominação de Constituição Polaca se justifica por este documento apresentar leis de inspiração fascista.



### Quadro 1 – Mudanças na Legislação Educacional Brasileira

Quadro – Mudanças na Legislação Educacional Brasileira nos anos de 1940			
	<i>Nome da Lei</i>	<i>Número da Lei</i>	<i>Data</i>
1	<i>Lei Orgânica do Ensino Industrial</i>	<i>Decreto – lei 4.073</i>	<i>30/01/1942</i>
2	<i>Lei Orgânica do Ensino Secundário</i>	<i>Decreto – lei 4.244</i>	<i>09/04/1942</i>
3	<i>Lei Orgânica do Ensino Comercial</i>	<i>Decreto – lei 6.141</i>	<i>28/12/1943</i>

Fonte: FIDALGO, Fernando, *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. 2. Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 2010. Elaborado pelo autor.

O século XX foi caracterizado por profundas mudanças na sociedade brasileira, entretanto, a dualidade pedagógica ainda persistia no campo educacional. No livro *A ação docente na educação profissional*, Heloisa Maria Gomes e Hiloko Ogihara Marins enfatizam a ideia que no Brasil a educação popular de cunho técnico e profissional, sobretudo nos anos do Império, mas com reflexos bem atuais, sempre cumpriu um papel assistencialista, discriminatório, moralista, apenas aos desprovidos de posses eram tidos como o público desta educação, vista até de forma preconceituosa, pejorativa. Destinada às camadas mais carentes da sociedade, caracterizando por um baixo nível de consciência teórica.

Aos posicionarmos sobre os interesses instrumentais do movimento social e político denominado de “desenvolvimentismo” da “Era Vargas” e do governo JK, evidenciamos com base em Romanelli (1986) que este movimento se deu graças à forma estrutural das políticas educacionais que se expandiram fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social por educação. Este crescimento é resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização, o país ansiava por uma modernização em toda a sua cadeia produtiva, o sistema oligárquico não mais era capaz de suprir a necessidade brasileira por expansão econômica.

Diante de tantas mudanças no contexto nacional, em 1961 cria-se com a promulgação da Lei nº 4.024 de 1961 o primeiro documento de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surge então uma tentativa de unificar todas as ações da educação nacional. Sendo este o principal documento para a educação nacional, com ele a educação técnica e profissional ganha capítulo próprio.

### Quadro 2 – Educação Técnica e Profissional

Quadro – Educação Técnica e Profissional - Capítulo III da primeira LDB 1961
<i>CAPÍTULO III</i>

---

**Art. 47.** O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.

**Art. 48.** Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

**Art. 49.** Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico

**Art. 50.** Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado.

**Art. 51.** As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

---

Fonte: Lei nº 4.024 de 1961.

Neste momento a educação no Brasil ganha contornos “democráticos”, o ensino médio passa a ser ministrado em dois ciclos o ginásial e o colegial. Segundo Fidalgo (2010) esta lei trouxe uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre cursos técnicos e o curso secundário para efeito de ingresso nos cursos superiores.

Dez anos mais tarde, em 1971, cria-se uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692 de 1971, neste momento o ensino profissional por meio do acordo MEC-USAID<sup>15</sup> passa a ser “compulsoriamente profissionalizado” claramente por causa da urgência de se formar técnicos. Isso refletiu-se também em um aumento no número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas. Em 1978, a Lei 7.044 extinguiu a profissionalização compulsória. Interpreta-se que as ações expressas acima, desenvolveram-se a partir do par experiência e expectativa enquanto perspectiva analítica, na qual, a experiência adquirida com a compulsoriedade da profissionalização, e mais tarde com o fracasso desta, provocou a extinção desta medida através da lei anteriormente citada.

Influenciado pela abertura política e a nova Constituição de 1988, surge um movimento que mesmo incipiente forneceu pistas da intencionalidade de construir

---

<sup>15</sup> Acordo MEC-USAID refere-se à aproximação da educação brasileira aos interesses americanos. Onde celebraram-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). SAVIANI (2008). Reflexo de um longo processo que intencionava a abertura da economia nacional aos anseios estrangeiros.

mecanismos que pudessem possibilitar a estruturação de um sistema nacional de ensino profissional no Brasil. Diante desta constatação, a lei 8.948 de 1994 institui o sistema nacional de educação tecnológica, e veio transformando gradativamente as ETFs – Escolas Técnicas Federais e as EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs<sup>16</sup>.

Ainda refletindo esse movimento de “padronização” da Educação Profissional de Nível Técnico brasileira a Lei de Diretrizes de Bases da Educação do ano de 1996 em seu Art. 39<sup>17</sup> diz que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” a fim de possibilitar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Já o Art. 40, desta mesma lei, estabelece que a “educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”. Convergingo em uma clara estratégia de sanar uma dívida histórica que o país tem para com a sua população, que não teve acesso à educação na idade certa, bem como impedir que esse tipo de exclusão continue repetindo ao longo do tempo. (CF. FREIRE, 1967; GHIRALDELLI, 2009; SAVIANI, 2009).

Diante dos esclarecimentos que pautam sobre as características originárias da educação técnica no Brasil, interessa-nos, pois, nortear sobre as chamadas cefetizações<sup>18</sup>. De acordo com a pesquisa de Campello (2007) a intencionalidade de criação dos Centros Federal de Educação Tecnológica - CEFETs foi para atender a demanda do mercado por mão de obra qualificada, sobretudo industrial. Tendo em vista o teor da Lei nº 6.545 de 1978 que dá ampla autonomia aos CEFETs, recém criados, a fornecerem cursos superiores em áreas tecnológicas de curta duração. Neste contexto, Ciavatta (2011) tece também questionamentos sobre o confronto de lógicas, presente no ato que “dá” aos CEFETs a autonomia para fornecer cursos superiores, sendo estes, porém, de vocação para a educação técnica de nível médio e profissionalizante.

Este processo determina mudanças significativas, não apenas nas empresas, mas também na organização dos sistemas escolares, gerando novas transformações no campo

---

<sup>16</sup> Esclareça-se que o “ponta-pé” inicial em prol da criação dos CEFETs ocorreu primeiramente em 1978, quando, segundo Fidalgo e Oliveira (2010, p. 171), “as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná, e Rio de Janeiro, foram elevadas ao status de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o que lhes possibilitou tanto ministrar cursos superiores e de pós-graduação quanto aumentar a qualidade da educação profissional, nos seus diferentes níveis”. Posteriormente este, bem sucedido, projeto foi se estendendo gradativamente pelo país com a lei 8.948 de 1994.

<sup>17</sup> Resolução dada pela Lei nº. 11. 741, de 2008.

<sup>18</sup> Termo relativo à transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

educacional, já que a educação é tomada também como mecanismo ativo de reprodução da força de mão de obra para o trabalho. (Cf. FIDALGO, 2010).

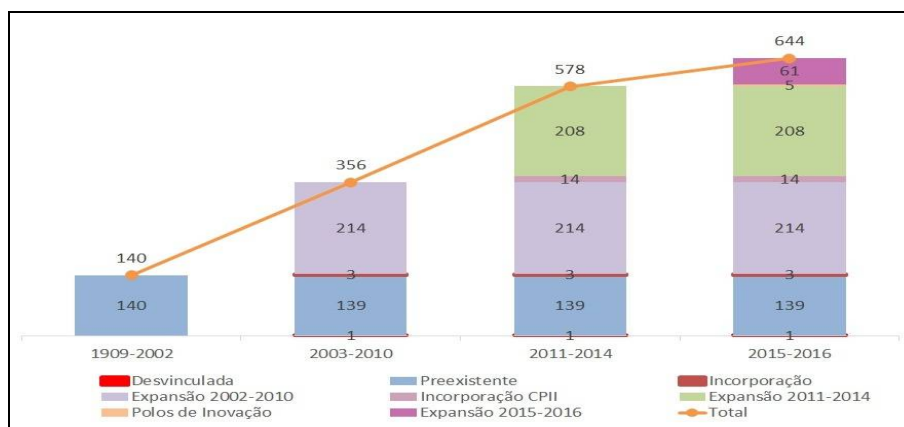
Um ato, contemporâneo, significativo em prol do fomento da educação técnico profissional, e apoiado por um raciocínio da completude nacional, foi galgado no ano de 2007 quando o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva lança a segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Neste mesmo ano o Decreto 6.302 institui o programa “Brasil Profissionalizado” e lança, também, o catálogo nacional dos cursos técnicos. Uma característica deste decreto é o repasse de verba para os estados para que este fomenta o oferecimento de educação profissional junto ao ensino médio, de forma integrada. (BRASIL, 2007a).

Nota-se a força do movimento impetrado pelo governo neste período na busca de uma alternativa que viabilizasse, em alguma medida, o desenvolvimento econômico. A saída é pela educação, houve então uma valorização da “empregabilidade”, no plano discursivo, fundamentada na capacitação do indivíduo. Todo este processo tem sua centralidade na subjetividade do trabalho e na transferência das exigências de qualificação prévia dos trabalhadores em instituições de formação profissional para desenvolvimento contínuo no local de trabalho o chamado “fator empregabilidade”. (Cf. FIDALGO, 2010).

Mais tarde no ano de 2014 outro importante fomento foi dado com o *plano de metas e estratégias* anexo da lei 13.005. Em sua Meta 11 visava “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

Nestes 11 anos da efetivação da segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, muitas ações favoreceram de forma concreta a educação profissional, isso levando em conta um paralelo com outrora. Dentro deste contexto, faz-se indispensável para as discussões que se pretende realizar neste texto, demonstrar a “transformação” ao longo do tempo histórico do processo de expansão da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Para tanto, apresentar-se o gráfico abaixo.

**Figura 2: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
– Em unidades**



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acessado em: 03 de abril de 2018.

Ao analisar o gráfico do Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nota-se que 140 unidades foram criadas em 93 anos, isso levando em conta as mais variadas fases do Brasil.

Contrapondo a esta questão 504 unidades foram criadas em um espaço de tempo de apenas 13 anos, fortalecendo o argumento que nos últimos anos houve um forte movimento governamental para a criação e o fortalecimento de um sistema que enxergasse na educação profissional tecnológica uma ferramenta estratégica que corroborasse para o crescimento econômico nacional, e ainda representasse, em alguma medida, um instrumento de inclusão social por meio da educação. Esta afirmação ganha sustentação nas diversas pesquisas desenvolvida com a temática educação profissional e a expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica, como fica evidente na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.

A sociedade brasileira adentra ao século XXI com uma política marcada pela continuidade e ruptura, permanência e inovação, podendo ser comparada também a um movimento assinalado pela alternância e predominância, ora de uma, ora de outra forma de “administrar a coisa pública”, num processo dialético contínuo. Pode-se inferir, ainda, que essas formas de gestão<sup>19</sup> são também contraditórias e influenciadas por tensões. Embora alicerçada em uma base política muitas vezes controversas, observa-se que os governos, sobretudo, no início da década de 2000 efetivaram grandes esforços para o crescimento da oferta de cursos técnico-profissionais no país. Tal atitude recebeu críticas motivadas, sobretudo pelos grandes investimentos em pessoal e infraestrutura direcionado a regiões com

<sup>19</sup> O uso da palavra Gestão neste trecho faz referência à palavra governo. O enfoque dado corresponde à maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos.

índice demográfico muito abaixo do recomendado, isso agravado pela proximidade de uma unidade educacional da outra, o que provoca a competição por alunos, e a sombra de ações meramente eleitoreira na tomada desta decisão.

A educação profissional concomitante, bem como a subsequente<sup>20</sup> ao ensino médio cresceram 7,4% nos últimos cinco anos, de acordo com dados do Censo da Educação Básica realizado em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Desta forma, veio a atingir mais de um milhão de matrículas em 2013 (1.102.661 matrículas). Com o ensino médio integrado, os números da educação profissional indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. Essa educação técnica e profissionalizante está sendo ofertada em estabelecimentos públicos e privados, que se caracterizam como Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Centros de Formação Profissional, Associações, Escolas do Sistema S, dentre outros. O Censo revela ainda que a participação da rede pública vem crescendo anualmente e já representa 52,5% das matrículas.

Tomando como ponto de referência os dados supramencionados, constata-se que o diagnóstico sobre a educação técnica e profissional no Brasil, especificamente entre os anos de 2008 e 2014 demonstram uma expansão da educação técnica e profissional. A evidente valorização das competências técnicas cresceu-se na esfera produtiva, proporcionalmente à percepção da relevância que possuem para com o crescimento econômico de um país.

A partir do ano de 2015 o cenário nacional tornou-se conturbado do ponto de vista econômico e social. O segundo mandato do governo da então presidente Dilma Rousseff passou a sofrer duras críticas por todos os setores da sociedade, “protestos gigantescos” e históricos ocorreram em todos os cantos do país, culminando assim, em sua cassação em 31 de agosto de 2016 pelo motivo de improbidade administrativa<sup>21</sup>. Como fica evidenciado no Livro “A Forma Bruta dos Protestos: Das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016”, do escritor Eugênio Bucci.

---

<sup>20</sup> Conforme redação dada pela resolução CNE – 06 de 2012, A educação profissional tem função complementar à educação básica, articulando-se a esta de forma integrada, concomitante ou subsequente. a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado. A subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

<sup>21</sup> É importante frisar que o impeachment da presidente Dilma Rousseff é adjetivado como *cassação política* e não administrativa como foi amplamente disseminado pela sociedade brasileira. Os tramites previsto legalmente para um processo político-criminal, lei de responsabilidade no supracitado caso, não foram imparcialmente conduzidos. Fato é que outros casos semelhantes foram arquivados ou mesmo nunca chegaram a ser denunciado pelo congresso federal.

Para tentar acalmar os ânimos dos variados setores da economia, o novo governo do presidente Michel Temer, antes vice presidente de Dilma, assumiu uma postura Neoliberal e passou a implementar diversas medidas impopulares em atendimento aos anseios dos economistas, e em especial os setores empresariais, privatizações e congelamento é até o momento sua marca. E uma dessas medidas impopulares impactou em cheio a educação brasileira, o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, advento da emenda constitucional 55 de 2016<sup>22</sup>.

A partir do ano de 2016 muitas incertezas pairam sobre o futuro da educação técnica e profissional no Brasil, a política de corte se faz sentir em diversas instituições de ensino espalhadas pelo país. O congelamento dos “gastos” em políticas sociais e o “desmantelamento” da estrutura legal prevista para o investimento da educação constante na legislação põem em risco todo um futuro de expectativas positivas para com a educação nacional.

A supracitada emenda constitucional inibe a atuação dos entes públicos no que tange o art. 212 da Constituição Federal de 1988, que estabelece para os três níveis de governo um limite mínimo de investimentos a serem efetuados com a educação (manutenção e desenvolvimento do ensino) em relação às suas receitas líquidas de impostos e transferências: 18% para a União e 25% para os governos estaduais e municipais. (SILVA FILHO, 2017). Neste sentido, o “protagonismo” do Estado com uma educação nacional de qualidade fica ameaçado, pois percebe-se que muitos projetos construtivos e expansionistas das instituições federais de ensino encontram-se parados ou mesmo cancelados.

Não há na literatura um prognóstico que desenhe com precisão o futuro da educação profissional. Conforme lembra Maia (2016, p. 52) baseando-se em Kosik (1995) “estudar os processos presentes é sempre mais difícil do que aqueles que já estão sedimentados”. E completa a respeito da reforma do Teto dos gastos públicos que “Talvez, daqui há 10 anos, quando olharmos para trás, conseguiremos identificar com mais clareza as mudanças que ora estão em curso no Brasil. Como estamos ainda no centro do redemoinho, fica difícil abrir bem os olhos, pois muita fuligem agride nossa visão”. (MAIA, 2016, p. 52).

---

<sup>22</sup> Para adentrar na discussão da *Reforma do Teto dos gastos públicos* sugeri-se a leitura das pesquisas de FERRETI (2017), SANTOS (2017) e MAIA (2016).

## 1.1. EDUCAÇÃO E TRABALHO

A relação entre educação formal e mercado de trabalho tem merecido destaque nos debates em torno das questões relativas ao sistema de emprego bem como nas reformas nos sistemas educativos. Na realidade, “trata-se de nova abordagem de uma antiga relação estabelecida entre educação e economia: a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social”. (OLIVEIRA; DUARTE, 2003, p. 69)

Os movimentos reformistas perpetrados na sociedade brasileira no final dos anos 80 deram o tom nas questões de ordem política, econômica, administrativa e social. Neste período o debate em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação veio a ganhar vulto no Brasil, este período de consolidação da redemocratização efetiva do Brasil trouxe como referência a preocupação com a equidade social e educação para todos. Tal fato nos termos de Koselleck vem a ser o que enxergamos como o “horizonte de expectativa” desenvolvido naquele período.

Movimentos semelhantes que dispunham de preocupações educacionais e empregabilidade, já vinham acontecendo no mundo “desenvolvido” há mais tempo. Um dos primeiros estudos, neste sentido, foi o *Le Développement de l'Éducation ET Changement Technologique: une nouvelle tâche pour La planification*<sup>23</sup>, este estudo aconteceu na França, foi financiado pela UNESCO e divulgado em 1979. Consistia numa pesquisa realizada com os setores industriais europeus e levava em conta os processos de produção e organização do trabalho, bem como, o impacto crescente do avanço científico e tecnológico, todos eles associados à educação. Constatou-se assim, a importância da qualificação da mão de obra e a grande importância que o sistema de ensino tem para com esta fundamental engrenagem social. Além disso, o estudo deu grande destaque à emergência de novos perfis ocupacionais e novos requisitos de formação escolar em toda a hierarquia ocupacional.

No Brasil algo semelhante foi feito no final dos anos 80, onde duas grandes pesquisas foram realizadas. A primeira patrocinada pelo SENAI e a segunda pela CNI - Confederação Nacional da Indústria, ambas com objetivos de identificar as percepções dos empresários quanto ao processo de modernização da economia brasileira, localizando os principais problemas que iriam enfrentar durante o processo de crescimento tecnológico e avanço científico. (Cf. OLIVEIRA; DUARTE, 2003).

---

<sup>23</sup> Outra importante constatação desta pesquisa foi a importância que os mais variados atores sociais, além dos governos, têm para com as atividades de desenvolvimento de recursos humanos. Para mais informações, acesse: o link do supracitado documento: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000702/070213fo.pdf>.



Na tentativa de trazermos essas discussões para as décadas de 90 e 2000, embarcaremos em mediações históricas sucintas uma década antes. Para tanto, do ponto de vista social, a década de 1980 foi de uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitaram, com mais clareza, os embates entre as frações de classe burguesa brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial, e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

Ao remontar historicamente os aspectos educacionais brasileiros, deparamos com um quadro de educação dual, pois, é “demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil”. (KUENZER, 2007, p. 26). Esta divisão educacional presente no caráter político da concepção da educação básica brasileira “sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio *inclui* os socialmente *incluídos*; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho”. (KUENZER, 2007, p. 26).

A partir da década de 90, sob o ideário neoliberal, ocorreram no Brasil mudanças nos planos políticos e cultural, movimentos alinhados aos planos de educação como serviço privado buscaram instaurar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, que a crença de que a solução para os problemas que infligiam à educação e às escolas estaria na adoção de uma “nova pedagogia, a pedagogia da competência.” (CARVALHO, 2011). Nesta ótica, o sujeito que assumia primordialmente a responsabilidade pela educação não é o Estado, mas sim o mercado. Isto ocorreu devido às influências de muitos mecanismos e procedimentos, consequentes da denominada Revolução Técnico-Científica nos anos 90, que veio causando impactos nos campos societários e produtivos e, especialmente, na educação. (OLIVEIRA, 2003 Apud GRINSPUN, 1999). Fica claro também esta constatação, na Resolução (MEC/Semtec. 1994) que evidencia que

a educação tecnológica guarda compromisso com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital, e exigindo por sua vez uma renovação da escola, para que ela assuma seu papel de transformadora da realidade econômica do país. (BRASIL. MEC/SEMTEC. 1994).

Conforme mencionado na seção anterior, (Educação Profissional: breve análise sócio - histórica das políticas públicas a partir de 1990), as reformas políticas educacionais da década de 90 tiveram papel decisivo sobre as políticas públicas educacionais e em especial

para a Educação técnica e Profissional, bem como para o mundo do mercado de trabalho. Caracterizaram-se, pois, “por processos diversos de privatizações da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo tecnicismo e economicismo”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 74). Convergindo assim, para o que chamamos de um alinhamento ao pensamento neoliberal.

A década de 90 é marcada pelo pensamento da lógica tecnocrática, visualiza neste período, do ponto de vista educacional, a formação para o capital mais alinhado ao senso empresa-educação tecnicista do que educação cidadã. Frigotto e Ciavatta (2006, p. 76) afirmam, que “a educação é tratada, no economicismo tecnocrático, como técnica social ou formadora de ‘recursos humanos’”. Corroborando, assim, para o entendimento da teoria do capital humano, que defende o investimento em seres humanos visto como uma ferramenta de impulsão sócio-econômica.

Paralelo a estas questões, a educação brasileira nos anos 90 também teve uma visualização maior, talvez pela grande expectativa que se formou entorno dela, e os reflexos que se esperam junto à economia. Todavia, houve ainda, abaixo do esperado ou abaixo do necessário, maior investimento público e privado em educação básica; logo, em qualificação profissional e, com isso, esperou-se mudar o perfil educacional da sociedade e da força de trabalho brasileira, alcançando a chamada “competitividade sistêmica<sup>24</sup>” conforme defende Oliveira; Duarte (2003).

Iniciado no ano de 1996 e vinculado ao Ministério do Trabalho o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR veio a “dar face” a uma preocupação histórica da política nacional naquele período. O mencionado programa passou a tratar as questões da qualificação profissional como política pública, integrada ao conjunto de ações destinadas a estimular oportunidades de geração de trabalho e renda. A proposta do PLANFOR era de dinamizar a qualificação profissional por meio de uma articulação e integração entre a qualificação profissional e as demais políticas públicas de geração de trabalho e renda, procurando manter um caráter complementar em relação à educação básica como direito constitucional do cidadão. (BRASIL, 2001).

---

<sup>24</sup> Segundo Oliveira; Duarte (2003, p. 57) competitividade sistêmica se explica em um processo de desenvolvimento cujos impactos não se resumiriam apenas na elevação da capacidade produtiva do país, mas alcançariam, também, a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, de modo a garantir sua inserção e permanência nesse novo momento da produção capitalista tanto como produtor, quanto como consumidor e, ainda, como cidadão.

Já em 1998 a Resolução 03/1998/CNE veio para corroborar ao pensamento vigente no mundo político brasileiro, a educação como preparação para o trabalho. No 1º artigo da mencionada Resolução já se evidencia esta preocupação:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998).

Fica clara a preocupação governamental à época, em vincular a educação ao mundo do trabalho, onde esta desempenha o papel de “socialização para o trabalho assalariado”. (VASCONCELOS; FILHO, 2008, p. 07). Estes autores acrescentam que “apesar de sua submissão aos interesses econômicos capitalistas, no aspecto político, o ambiente escolar tende a forçar as práticas cada vez mais democráticas”. Ressalta-se, portanto, que a “democratização/descentralização” curricular prometida não foi acompanhada de crescimento de aportes financeiros capazes de consolidar este referido projeto.

Juntamente a este pensamento “democrático” explicitado, outro posicionamento ganhou força com a Resolução 03/1998/CNE, o de que cada escola elaborará seu próprio projeto pedagógico de acordo com sua regionalidade, bem como sua capacidade. Neste sentido, “cabe a escola a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores”. (KUENZER, 2007, p. 47).

Nesta perspectiva, a escola oferecerá a maior diversidade possível de relações entre jovens e as distintas áreas do conhecimento em uma mesma proposta, sempre considerando as especificidades da comunidade, da escola e principalmente dos alunos, no que diz respeito a suas histórias de vida e necessidades. Mormente, a escola

deve orientar-se pelo pressuposto de que, para os que vivem do trabalho, a escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno para assumir-se também como sujeito de sua história e da história da humanidade, compreendendo o papel revolucionário da ciência para a destruição das condições geradoras de exclusão, as quais, frutos da práxis humana, só através delas são superadas. (KUENZER, 2007, p. 49).

De acordo com a passagem defendida por Kuenzer, mesmo estando a escola imbuída em uma “missão” voltada para o preparo do educando para o mundo do trabalho, persiste ainda assim,

aspectos embutidos no sistema que uni educação e trabalho que tem preocupações de conduzir uma formação “emancipatória” e de consciência crítica.

Ao adentrarmos no século XXI, já nos primeiros anos deste, o Estado brasileiro assume uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular. Algumas medidas tomadas seguem na contra mão das adotadas no governo anterior, com destaque as retomada dos investimentos públicos em educação. Para exemplificar isso, a Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes. Esta profunda reforma simbolizou um grande avanço na relação educação e trabalho no contexto brasileiro. Naquele momento da educação profissional, analisada mediante a chave desenvolvida por Koselleck, vem a ser o que chamamos de uma experiência proveniente de todas as configurações anteriores assumidas pela Rede Federal de Educação Técnica que, nos seus cem anos de existência, criou a expectativa de um sistema nacional de educação técnica e tecnológica eficiente e reordenada.

Os intensos debates sobre as reformas educacionais mobilizam diferentes setores da sociedade civil. “Há uma clara polarização entre um setor identificado com o mercado e outro mais próximo a interesses democráticos. Tais setores buscam consolidar suas propostas para a educação como hegemônicas na sociedade brasileira”. (OLIVEIRA; DUARTE, 2003, p. 116). Na visão de Marco Maciel, em “Educação e Liberalismo”, o ensino técnico e profissionalizante “exige uma capacidade criativa, visão abrangente do mundo técnico, da ciência e também dos valores pertencentes do homem”. (MACIEL, 1987, p. 118). E vai além ao se posicionar que “é preciso, portanto, não centrá-lo na exclusiva e mesquinha tarefa de apenas adestrar o homem para manejar a máquina, que é tão-somente instrumento do progresso”. (MACIEL, 1987, p. 118).

A perspectiva defendida por Maciel apresenta-se como assertiva na medida em que argumenta que o ensino técnico e profissionalizante necessita formar profissionais eficientes em sua natureza técnica, todavia este mesmo ensino não deve nunca negligenciar a natureza humana necessária à formação de cidadãos. Esta tensão gerada entre um movimento que valoriza a formação tecnicista e um movimento que valoriza uma formação cidadã seguramente levanta discussões há anos em contexto de educação técnica, e se apresenta como o um dos objetivos desta investigação.

## 1.2. O NEOTECNICISMO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

(...) A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama (...). Não há banalização da violência, sem ampla participação num trabalho rigoroso, envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e, sobretudo, sua racionalização.

**Dejours (1999, p.133-139)**

Iniciamos esta seção com uma passagem de Christophe Dejours (1999), pois parece-nos adequada para exemplificar o quadro que a sociedade brasileira vem vivenciando na contemporaneidade, em todas as suas dimensões, especialmente na área socioeducacional. Esta constatação ganha robustez na medida em que há uma reflexão do ato que dá legitimidade a inter-relação entre trabalho e educação, vista como ferramenta de intervenção no meio social; há, claramente na sociedade atual, um entendimento que legitima as concepções e práticas tecnocráticas da educação escolar.

As reformas educacionais impetradas no Brasil no final do século passado para o início do presente século, romperam, gradativamente, com os padrões educacionais que imperavam nacionalmente, as atualizações da dinâmica econômica, tecnológica e política contemporâneas exigiam a conformação de uma nova cultura educacional. E este novo “formato educacional” ganhou legitimidade com a nova configuração social, a “contemporaneidade”. Esta designa-se também, como “o efeito de processos econômicos, entre os quais se incluem processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária”. (MOREIA; KRAMER, 2007, p. 1039). Diante destas constatações, iniciaremos as discussões a seguir, a partir de uma marcante configuração, do ponto de vista pedagógico e administrativo, das instituições federais de ensino tecnológicos, os CEFETs.

A “cefetização” foi uma importante configuração da educação profissional no Brasil, tal arranjo apresentou-se ao contexto educacional repleta de aspectos tecnicistas. Assim, faz-se interessante inferirmos sobre a tendência tecnicista, amplamente difundida nas décadas de 70 e 80 sobre o olhar de Saviani (2009). Bem como, na década de 1990 de forma “modernizada”, advento do sistema neoliberal, hipótese defendida por L. Freitas<sup>25</sup> (2016) como o Neotecnicismo.

---

<sup>25</sup> Luiz Calos de Freitas, formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Atua na área de Educação, com ênfase em

Ao adentrarmos nas discussões sobre a tendência tecnicista necessitamos ter em mente a pergunta: como foi a aceitação desta ideologia em seu ápice? Para tanto, segundo Frigotto (2010), no início da década de 1960, surge o entendimento que para a compreensão objetiva do fenômeno educativo se faz necessário conhecimento de uma nova área - a Economia da Educação.

A Economia da Educação converteu-se em disciplina específica a partir da difusão da “teoria do capital Humano<sup>26</sup>”, em consequência a este novo rearranjo, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisiva do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

Frigotto (2010, p. 16), baseando-se em Schultz (1962) propõe uma fórmula simples para o entendimento da supracitada teoria de investimento em seres humanos, quanto “maior investimento social ou individual em educação significa maior produtividade e, consecutivamente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual”.

Neste cenário, a teoria do capital humano configurou-se como um dos elementos constitutivos e reforçados da tendência tecnicista em educação. Neste sentido, encontramos a explicação do porquê a tendência tecnicista é uma importante ferramenta para a teoria do capital humano nas argumentações de Libâneo (2008), segundo este autor o foco principal da Tendência Pedagógica Tecnicista é produzir indivíduos capazes e eficientes para o desempenho de funções na sociedade, especialmente voltadas para o mercado de trabalho.

Ao valorizar as informações científicas presentes nas instruções normativas técnicas compete à escola promover o modelo de produção capitalista, de forma que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente. Este autor acrescenta ao dizer que

a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 1982, p.03).

---

Avaliação da Aprendizagem, Políticas Públicas e Neotecnicismo. Este autor acredita que estamos vivendo na educação brasileira uma segunda fase do Tecnicismo, atualmente nomeada de **Neotecnicismo**, inspirado pelo movimento Neoliberal iniciado no Brasil nos anos de 1990. Freitas (2016). Plataforma Lattes CNPq. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788656U8>. Acessado em: 01 abril de 2018.

<sup>26</sup> Segundo esta teoria o franco investimento em educação, esta tida como o *gêrmen* gerador de capital humano [acarretaria em] maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade. Theodoro Schultz ganhador do prêmio Nobel em 1978 por esta teoria. (FRIGOTTO, 2010, p. 15).

Libâneo vai além ao afirmar que o tecnicismo valoriza a tecnologia, entendida como o “aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico” onde a educação é um recurso tecnológico por excelência. A Educação é encarada como um “instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da ‘consciência política’” (LIBÂNEO, 1982, p. 03).

Nos anos finais do século XX e início do Século XXI surge um novo mecanismo para auxiliar o sistema educacional na busca da tão desejada “eficiência educacional”, reaparece assim, o conceito de competência na educação. O termo competência tem sua origem precisada em torno do século XV, do latim *competere* significa, assim, aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto, conforme defende Dias (2010).

Um dos teóricos responsáveis pela ampla defesa e difusão do ensino por competências é Philippe Perrenoud. Em sua obra intitulada “Construir as Competências desde a Escola”, este autor expõe seu pensamento ao dizer que a escola tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos operacionais. Neste sentido, a abordagem por competências não faria mais do que acentuar essa orientação. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. Portanto, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Na contra mão de muitos teóricos da educação, os quais criticam a pedagogia por competências, Perrenoud (1999) defende que não se deve temer que o ensino por competências na escola, implique em renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar.

Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distinga as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente da realidade. (PERRENOUD, 1999, p. 44).

O referido autor acrescenta que para a educação eficiente necessita-se, invariavelmente, de conhecimentos eruditos, bem como, de conhecimentos práticos, a partir dos quais, se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas. “As competências são importantes metas da formação.

Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”. (*IBIDEM*, 1999, p. 36).

A educação tecnicista que valoriza os conhecimentos técnicos, a atuação prática, encontrou terreno fértil na teoria das competências, pois, pretende-se nas formações profissionalizantes, preparar para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de certa generalidade. ((*IBIDEM*, 1999, p 37).

Carvalho (2011) contrapõe aos posicionamentos de Perrenoud, ao dizer que as competências não poderiam ser enunciadas da forma que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, como em: ser capaz de, saber; pois se trata na verdade de uma atividade e não uma competência. “A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade”. (CARVALHO, 2011, p. 22). E não a atividade em si.

Carvalho (2011) diz que esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo pedagogia, isto é, como proceder desta forma, em uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados? A escola é um campo heterogêneo, tratá-la como espaço imutável, linear é um erro que pode comprometer o ato de ensinar, de educar. (CARVALHO, 2011)

O campo da pedagogia da educação sempre suscitou debates profundos em diferentes períodos da era moderna. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (2003) para terem seus direitos defendidos na nova LDB que se elaboraria, conforme determinado na Carta Magna de 1988, que foi confeccionada anos antes, diversos setores da sociedade debateram, pressionaram em movimentos populares e movimentos de bastidores, no início dos anos 90.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional resultou de uma intensa luta parlamentar e extra parlamentar, entidades com interesses privados e públicos se posicionaram, o que resultou em uma LDB a partir do projeto do senador Darcy Ribeiro, de certo ponto mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. (GHIRALDELLI, 2003). Todavia, a porta de entrada do pensamento que defende ensino por competência penetrou na esfera educação com a publicação da LDB de 1996; que em seu artigo 23 incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino.



Mais tarde, no ano de 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs<sup>27</sup> e diz em uma de suas passagens que “a formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho”. (BRASIL, 1997, p. 34).

Notamos, assim, que palavra competência na educação refere-se a algo a ser desenvolvido pelos estudantes na busca por uma formação “adequada”, e reforça a dicotomia educação e trabalho, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Outra proposta para o ensino por competências está no parecer CNE/CEB nº 29/2002 e na resolução CNE/CP nº03/2002, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Neste parecer, a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes às situações concretas de trabalho.

A noção de competência é um construto, sobretudo alinhado empiricamente à educação profissional, propriamente dita, e a corrida pela industrialização nacional desencadeada nos meados do século XX, do ponto de vista econômico, deixou um custo alto para o Brasil nos primeiros anos do século XXI, sobretudo, com os organismos internacionais de créditos<sup>28</sup>; os quais faziam recomendações que deveriam ser seguidos pelo governo. Conforme é evidenciando nas ponderações de Oliveira (2003),

pode-se afirmar que a educação profissional tem sido o campo preferencial das intervenções massivas, verticalizadas e radicais do Governo Federal, “orientado” pelos organismos financeiros transnacionais para promover modificações substantivas no seu *ethos* organizacional, estrutural e didático-pedagógico, a fim de adequar a formação da força laboral ao cenário globalizado, que impõe uma nova organização internacional do trabalho, fundada na premissa básica da diferenciação dos países, que se distinguiriam entre aqueles que produzem tecnologia e aqueles que a consomem. (OLIVEIRA, 2003, p. 87).

---

<sup>27</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências para o Ensino Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

<sup>28</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (Unicef), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outros.

Retrocede-se aqui ao ano de 1990, para fins de embasar uns dos impulsores da criação do Plano Nacional da Educação – PNE 1998 – quando na “Conferência Mundial de educação Para Todos” que foi realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura” (Unesco), pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo “Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento” (PNUD) e o “Banco Mundial”. O documento final para tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, e entre eles o Brasil figurava entre os atores responsáveis por esta degradante realidade, (100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos). (GHIRALDELLI, 2003, p. 249).

Sendo a educação uma poderosa “ferramenta econômica”, as mencionadas recomendações impactavam nas áreas da educação, motivadas por uma cultura da excelência advinda de um raciocínio mercadológico, que propôs, entre outras, a reforma da educação profissional levando em conta a lógica das competências, reflexo de uma tendência já muito conhecida nos ambientes de ensino técnico profissionalizante, o tecnicismo. Este reaparece no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC<sup>29</sup> de forma renovada, mas trazendo os velhos propósitos. Influenciado pelo movimento Neoliberal passou a ser caracterizado e nomeado como Neotecnicismo por Luiz Carlos Freitas (2016).

O Neotecnicismo re(surge) assim, influenciando as práticas de aulas nas instituições educativas, tais influências impactam no pilar primordial do ato de educar, o para quê ensinar, e o para quê aprender. Este, disfarçado, traz no seu bojo novas formas de racionalização do sistema educativo, a introdução de novas tecnologias ancoradas em concepções educacionais limitadas.

Segundo Libâneo na obra “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização” o Brasil tem experimentado, desde a década de 90, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especial no governo FHC, deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo último adequar à educação escolar às novas demandas e exigências do mercado.

---

<sup>29</sup> Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003. É sociólogo, autor de vários livros sobre mudança social. É visto por muitos analistas de conjunturas políticas como o responsável pela efetivação, de fato, da política Neoliberal no Brasil, onde seu governo caracterizou-se pela privatização e abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro. **Fundação Fernando Henrique Cardoso.** Disponível em: <http://fundacaoofhc.org.br/ruth-e-fhc/fernando-henrique-cardoso>. Acessado em 29 de março de 2018.

Quando se consideram as possíveis contradições desse projeto com a melhoria da qualidade de ensino e com a qualificação profissional, em decorrência da revolução tecnológica e do novo paradigma produtivo, pode-se concordar que as perspectivas para o campo educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. Em vez de um projeto educacional para a inclusão social e para a produção da igualdade, adota-se uma lógica da competição em que a equidade, ou melhor, a mobilidade social é pensada sob o enfoque estrito do desempenho individual. (LIBÂNEO, 2003, p. 113).

Acerca dos debates proferidos acima analisados sob a abordagem de Koselleck, presumimos que o rearranjo neoliberal introduzido no início dos anos 90, especialmente, no campo da educação escolar contribuiu, em alguma medida, para estimular o surgimento de identidades ambíguas no contexto de cultura escolar de instituições educacionais, isso se deu pelo reflexo de um Movimento Tecnista, incentivado pelo mercado, no que lhe concerne, priorizou a pedagogia das competências nos ambientes escolares, visando assim, a busca de uma eficácia educacional.

O Neotecnismo associado aos procedimentos inerentes à pedagogia das competências reforça, segundo Desaulniers (1998, p. 08), “um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais em esquema operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz”. Ou seja, a capacidade de resolução de uma dada situação é medida em função dos resultados.

De acordo com SAVIANI (2009), nos anos 80 e 90, as tendências pedagógicas liberais apresentavam-se de forma muito férteis no cenário nacional, posto que a ideologia educativa predominante era atender aos anseios do sistema capitalista e tais tendências eram propícias a se espalharem pelo país com a interiorização da educação técnico-profissional. Este entendimento compactua para o que inferi-se sobre a instituição escolar *locus* desta pesquisa que é a Escola Técnica Federal de Januária; a qual surge no início da década de 1960 na região norte de Minas Gerais com forte apelo de capacitação técnico-profissional e da cooperatividade. Dentro deste contexto, a pedagogia tecnicista<sup>30</sup> ganha espaço, tendo em vista que esta se molda aos propósitos das “concepções produtivistas<sup>31</sup>”.

---

<sup>30</sup> Na Pedagogia Tecnista a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (SAVIANI, 1983).

<sup>31</sup> Verbetes desenvolvidos por Saviani (1983). A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/c.html>. Acessado em: 25 de maio de 2018.

A afirmação acima encontra sustentação na análise crítica da organização escolar feita por Saviani (2009) ao discutir as instaurações das leis nº 5.540 do ano de 1968 e da lei nº. 5.692 do ano de 1971, que reforçam a ideia de que o regime militar provocou uma ruptura do modelo socioeconômico brasileiro, sobretudo, por causa da corrida pela industrialização nacional e a busca por mão de obra qualificada.

A partir da década 1990 houve uma massiva intervenção de organismos internacionais no campo educacional brasileiro, esta questão, junto ao raciocínio do “capital humano”, que priorizava a modernização e o processo imposto pelas novas formas de sociabilidade capitalista no campo produtivo, foram fortemente difundidas à época. Constatase assim, que uma forte ideologia de otimização e produtividade impactou as tendências pedagógicas educacionais tornando-as mais eficientes de um ponto de vista a partir dos propósitos mercadológicos.

A adoção de um sistema de educação profissional técnica que privilegiasse um currículo baseado em competências, onde o “saber ser” e o “saber fazer” é mais valorizado que uma real qualificação do trabalhador, potencialmente influenciaria a dualidade e a segregação educacional brasileira, sendo este aspecto tradicional desta nação de raízes colonialista e escravocrata. Afirmo Carvalho (2011, p. 17) que a pedagogia das competências para as empresas, “se converteu em modelos de gestão, para as pessoas, a pedagogia das competências configurou-se como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho”.

A noção de competências, atualmente traduzida na formação dos currículos está vinculada às tendências pedagógicas produtivistas e mercadológicas, o termo tecnicismo é reflexo da própria estrutura da teoria do capital humano. Desta forma, sob uma ótica macro não se pensa um projeto educacional desvinculado do projeto social, portanto, faz-se necessário questionamentos diversos sobre todo o processo de escolhas pedagógicas no que tange a filosofia da educação, bem como, as práticas e tendências educacionais, toda a engenhosidade educacional brasileira está enraizada em intenções quase sempre segregacionistas.

Através deste subcapítulo, percebe-se a dinâmica da estrutura educacional em movimentos cíclicos ao longo da história, isso se deve ao fato de que não há um projeto linear de governabilidade, há políticas de governo e não políticas de Estado. Contudo, é evidente o fato de a educação profissional técnica ter sido encarada como ferramenta de progresso econômico, e diversas perspectivas tem seu impacto refletido de forma direta no educando. O ensino por competência associado aos pressupostos neotecnistas se tornou fecundo, quando

este age de maneira a “instruir”, de forma “rasa” e automatizada, os ensinamentos técnicos, os quais se apresentam de forma eficiente no mundo do trabalho.

### 1.3. EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: ‘escola cidadã?’

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistêmica e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência.

**Frigotto e Ciavatta (2006)**

Iniciamos esta seção com algumas palavras de Frigotto e Ciavatta (2006, p. 55), pois, parece-nos apropriado para aclarar as futuras discussões no presente texto. Apresentaremos nesta seção a Pedagogia Libertária como é defendida por alguns estudiosos da educação, como: Paulo Freire, Paulo Ghiraldelli, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, dentre outros.

Segundo Saviani em sua obra “Educação e Democracia” as críticas à pedagogia tradicional, por não conseguir corrigir a distorção expressa no fenômeno marginalização, aos poucos foi dando origem a outra teoria da educação no final XIX – a Pedagogia Nova. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em suas funções de equalização social. “Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado”. (SAVIANI, 1994, p. 19).

Outro pesquisador, que faz suas considerações a respeito é Paulo Ghiraldelli, segundo este, a Pedagogia Libertadora é também entendida como teoria “escola nova popular”, devido ao seu caráter populista, traduzida em suas intenções em favor de benefícios da construção de uma educação para os setores mais amplos da população. Surgiu a partir do movimento educacional conhecido com “Escola Nova”, tal movimento propunha o antagonismo à “Escola Tradicional”.

Segundo Moacir Gadotti, em sua obra Escola Cidadã “a Escola Nova se formou como novo paradigma educativo e tem em John Dewey (1859 - 1952) seu expoente máximo”. (GADOTTI, 2010, p. 15). E “Dewey propõe a aproximação da escola à vida para formar democratas, cidadãos atuantes na sociedade”. (IBIDEM, 2010, p. 52).

A partir da segunda metade do século XX, com as críticas à educação como fator de reprodução social, o tema autonomia educacional ou autonomia da escola ganhou destaque, e foi associado a uma concepção “emancipadora da educação”. Buscava-se assim, a emancipação das engrenagens sócio-econômicas tradicionais da época, os novos paradigmas, almejavam uma educação que, de fato, contribuísse com a equidade social, rompendo, destarte, com o ciclo tradicional da estratificação social brasileira.

A educação Libertária ganhou notoriedade e visibilidade, no Brasil e mais ainda no exterior com o escritor e filósofo Paulo Freire. Freire é o principal nome quando se fala em pedagogia libertária no Brasil, por muitos anos, este escritor vem chamando atenção para a educação “problematizadora e libertadora”. Este reconhecimento se concretizou no ano 2012 na lei 12.612, na qual, Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira.

Freire em seu livro “Educação como Prática da Liberdade”, dita os princípios da busca por uma “sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos”. (FREIRE, 1967, p. 36). Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos. Freire completa ao dizer que espera, também, sobre a educação em países de “Terceiro Mundo, “[uma] Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. (*IBIDEM*, 1967, p. 36).

Diante do tema da autonomia educacional, Freire na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” defende a postura que deve ser seguida pelo educador, e apresenta assim, a eles, as dificuldades que se colocarão diante do processo de educar, bem como trata de questões ideológicas, políticas e econômicas de uma sociedade dualística como a brasileira. Freire (1996, p. 52) defende que “A ideologia fatalista do discurso e das políticas neoliberais [...] é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado”. Desta forma Freire chama a atenção para os interesses capitalistas (dos dominantes) impetrados no processo educacional, pois, “educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”. (FREIRE, 1996, p. 36).

No livro “Pedagogia do Oprimido” Freire idealiza o significado para “Educação Bancária”, onde o educador deposita o conhecimento e o educando apenas o recebe, sem reflexões, sem questionamentos, reforça a ideologia do opressor e da divisão de classes, onde alguns nasceram para serem sujeitos e detentores do saber e outros objetos. A contradição desta seria, assim, a interpretação da Educação Libertária, que deve ser dialógica,

problematizadora e reforçar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo. (Cf. FREIRE, 1987).

A busca educacional e social por uma educação crítica, problematizadora e libertária convergiu no final dos anos 80, no Brasil, para o que se chama atualmente de educação cidadã. Este movimento educacional caracteriza-se, segundo Gadotti (2010, p.68) “pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado. [...] Uma escola que forma para e pela cidadania”.

Nos dias atuais, o entendimento de escola cidadã bem como as ideias provenientes do conceito de educação libertária esta sobre forte ameaça. Recentemente o projeto de lei – PL 867 de 2015 suscitou diversos debates junto a sociedade educacional brasileira. O referido projeto, de autoria do senador Izalci Lucas Ferreira do partido do PSDB defende em termos gerais a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa escola sem partido que tem como primeiro princípio a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Acreditando assim, que o professor em sala tem “poderes” para manipular e doutrinar política e ideologicamente os alunos, afligindo gravemente a democracia e a Constituição Federal.

O objetivo maior do projeto escola sem partido visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia da neutralidade do conhecimento. Na contramão da aspiração dos responsáveis conservadores do aludido projeto de lei, o Ministério Público considera que o PL Escola sem Partido é inconstitucional porque

está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, especialmente os de ‘construir uma sociedade livre, justa e solidária’ e de ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CARVALHO, p. 32-33, 2017).

Além do mais, o artigo 206 inciso II da Constituição Federal dá ampla garantia da liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber como elementos importantes para o exercício da educação, assim como no inciso III está garantido o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Sendo atacado por diversos setores da sociedade, inclusive setores conservadores, o PL Escola Sem Partido, depois de uma recomendação do senador e relator Cristovam Buarque, foi arquivado em definitivo a pedido do seu idealizador. Mas este fato não acalenta de forma concludente os defensores de uma educação libertária, pois, sempre haverá a sombra

de ideologias que visam vender o livre pensamento nas instituições de ensino. (Cf. FREIRE, 1967).

A Educação Cidadã é hoje um grande movimento educacional popular, visa dirimir as desigualdades, luta por um ensino que forma cidadãos, a partir da criticidade política, traça métodos e maneiras de inclusão. Nos últimos anos, fez-se perceber a retomada de uma preocupação pela formação ‘conscientizadora’, talvez em parte, isso se justifica através do cenário político e social que a sociedade brasileira vivencia, com um aumento massivo da intolerância encorajada pela difusão tecnológica que privilegia o anonimato.

Apoiando-nos nas discussões apontadas na seção anterior e na presente seção, externamos a ideia, com base em Ghiraldelli, que a filosofia da educação enquanto formulações teóricas continuaram a ser um discurso fundamentador das teorias educacionais para uns, enquanto para outros, foi vista sob duplo aspecto: ou um discurso justificador da teoria pedagógica ou, em melhor situação, uma apropriação de certos vocábulos alternativos na sociedade para a criação de novos rumos e novas expectativas, novos direitos, na vida escolar e social. (GHIRALDELLI, 2003, p. 231).

Segundo Ghiraldelli (2003) as tendências pedagógicas ou teorias educacionais deveriam incentivar os educadores e os estudantes a acolherem uma ou outra sem fanatismo, sem manter as diferenças ou elevar as diferenciações isoladas, de modo que, a qualquer momento os educadores e os estudantes pudessem lançar mão de discursos mais interessantes para o processo de aprendizagem. Deste modo, as tendências pedagógicas deveriam ser estudadas em comparação umas com as outras ou em complementação, em prol de um entendimento melhor, uma potencialização maior, minimizando, assim, as adversidades deste árduo processo educacional. Nesta perspectiva, “as teorias pedagógicas-didáticas seriam discursos essencialmente normativos, dirigidos ao professor, capazes de dizer o que o professor “tem que fazer’ em sala de aula”. (GHIRALDELLI, 2003, p. 231).



## **CAPÍTULO 2. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE JANUÁRIA: PERCURSO HISTÓRICO, RELAÇÃO COM O TRABALHO, IDENTIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

O tempo passa a ser não apenas a forma em que todas as histórias se desenrolam; ele próprio adquire uma qualidade histórica. A história, então, passa a realizar-se não apenas no tempo, mas através do tempo. O tempo se dinamiza como uma força da própria história (KOSELLECK 2006, p. 283).

Tomando como referência o percurso histórico galgado pela Escola Técnica Federal de Januária, e ciente das relações institucionais provenientes da trama tempo, espaço e identidade, desenvolve-se o segundo capítulo desta investigação na qual busca-se uma aproximação epistêmica entre identidade institucional em contexto de educação técnica e tecnológica, educação e trabalho em três recentes fases da instituição investigada. Na presente seção há o delineamento entre os atos administrativos que instituíram as mudanças de nomenclaturas da instituição, nas quais há a contextualização com os documentos oficiais que registram a memória da instituição.

Como implementação da “política proposta” apresentada no presente capítulo, as provas primárias consultadas para esse trabalho foram produzidas interna e externamente ao IFNMG *campus* Januária, e serão analisadas à luz da metodologia e das ferramentas da pesquisa documental.

O objetivo desse capítulo é analisar como ocorreram as mudanças identitárias na história da Escola Técnica Federal de Januária, e a ligação destas mudanças às tendências pedagógicas (ora liberais, ora progressistas) nas práticas educativas desta escola, com estrita observância a cada configuração vivida pela instituição escolar alvo dentro do recorte temporal escolhido para esta pesquisa, a saber: Escola Agrotécnica Federal de Januária – EAFJ – (1993), Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET – (2002) e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Januária (2008).

A primeira seção deste capítulo se ocupa da apresentação do *locus* da pesquisa, caracterizando-o assim, segundo seus passos históricos e transformadores. Neste demonstrará também, como este espaço escolar se relaciona, em certa medida, com os aspectos regionais em que se encontra inserido, bem como o delineamento entre os atos administrativos que instituíram as mudanças de nomenclaturas da instituição. E como essa inserção reforça a relevância do curso Técnico em Agropecuária, entendido como “matriz formadora”, para a

instalação da mencionada escola na região interiorana rural norte mineira e, consequentemente, da ampliação da oferta da educação profissional na Mesorregião do Vale do Médio São Francisco.

Na sequência, a segunda seção analisa os documentos regulatórios do curso Técnico em Agropecuária e seu contexto de produção no IFNMG *campus* Januária. Opta-se nesta parte por analisar a grade curricular<sup>32</sup> do supracitado curso nos anos de 1993 a 2008, elencando as características desta instituição de ensino técnico profissional e as correlacionado às legislações educacionais à época.

A terceira seção se ocupará de discutir a verticalização do curso Técnico em Agropecuária e sua inter-relação com o potencial da cultura econômica regional<sup>33</sup>, e assim, o atendimento da demanda da cultura econômica da área de abrangência da cidade de Januária.

Na quarta seção deste capítulo são discutidos os conceitos que circunscrevem a teoria curricular frente à educação profissional. No sentido de ampliar a gama de conceitos, bem como potencializar o entendimento sobre o tema, é utilizado como escolha metodológica uma aproximação da teoria pós-crítica do currículo, a qual associa currículo à identidade cultural escolar, mas sem deixar de adentrar na conceituação de outras formas de visões acerca da teoria curricular.

## 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO *LOCUS* DA PESQUISA

Há mais de 50 anos, “no verão de 1960, Januária conhecida como a princesa do norte de Minas Gerais<sup>34</sup>”, banhada pelas águas do imponente rio São Francisco, era “presenteada<sup>35</sup>” pelo motivo do seu centenário, com a Escola Agrícola vinculada ao Ministério da Agricultura. Instituição esta que vem atendendo, desde então, incontáveis discentes e abrangendo diversas áreas dessa grande região semiárida mineira.

---

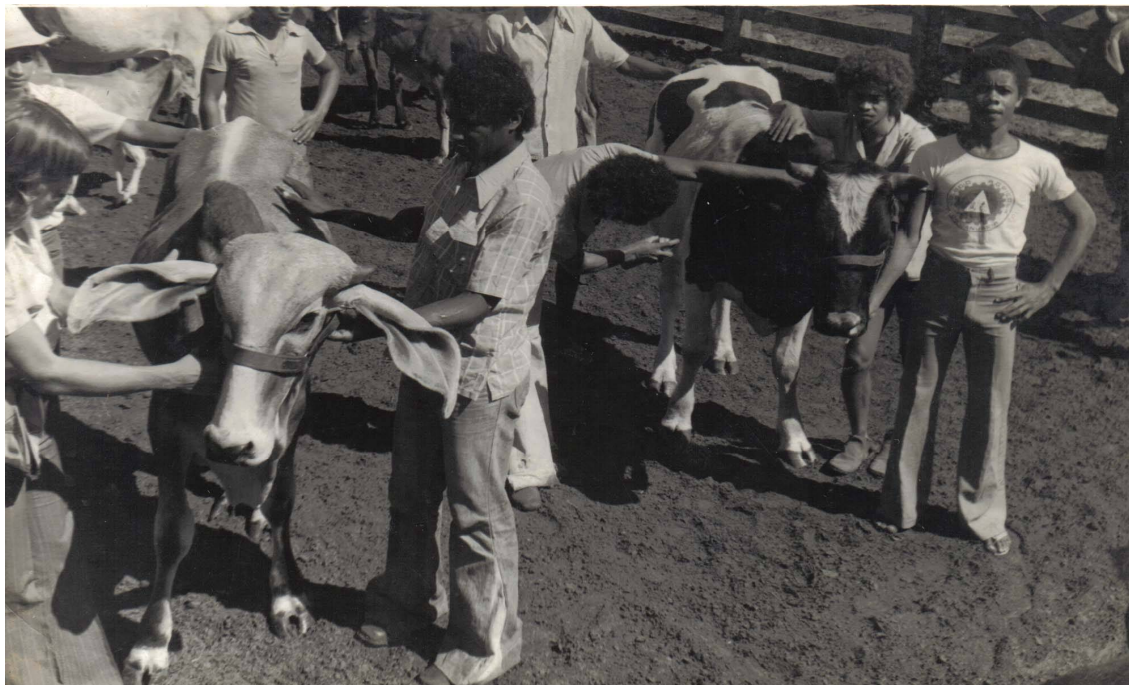
<sup>32</sup> Salienta-se que a expressão Grade Curricular está de acordo à nomenclatura utilizada nos anos 90, atualmente a expressão utilizada é Matriz Curricular.

<sup>33</sup> O termo cultura econômica regional faz aproximação a todas as práticas agropecuárias desenvolvidas na região interiorana da Bacia do Médio São Francisco.

<sup>34</sup> Expressão popular entre os “ribeirinhos” da região do médio São Francisco, e encontra suas raízes nos contos populares locais. São três: 1º - Januária deve seu nome a uma princesa de “sangue azul” – Princesa Januária, irmã de D. Pedro II e herdeira da coroa. 2º - Homenagem a Januário Cardoso, sertanista atuante na região. 3º. Homenagem a velha escrava Januária, que fugindo do cativeiro, instalou-se na margem esquerda do São Francisco, fundando aí o primeiro comércio entre barranqueiros e tropeiros. “Princesa do norte de Minas Gerais” expressão bem difundida graças à música “Águas Morenas” do cantor januairense Zanoni. Disponível em: <http://camarajanuariala.mg.gov.br/site/index.php/cidade/origem>. Acessado em: 26 de março de 2018.

<sup>35</sup> Projeto de Governo.

**Figura 3: Aula Prática de Zootecnia III – Anos de 1970**



*Fonte: Arquivo do IFNMG – Campus Januária. Setor de Comunicação. Anos: 1970.*

Como é relatado nos documentos institucionais, na efervescência dos festejos do centenário da cidade ribeirinha – Januária, que ocorreria no dia 07 de outubro de 1960, através da celebração de um convênio entre o Governo Federal e o Estadual, fundou-se em 18 de dezembro de 1960 mediante a Lei Federal nº. 3.853/1960 a tão almejada Escola Agrícola de Januária, situada na fazenda São Geraldo onde antes funcionava o Posto Agro-Pecuário vinculado ao Ministério da Agricultura, como fica evidente na obra *Semeando e Colhendo*<sup>36</sup>.

Originariamente, a instituição era de caráter assistencialista e funcionava com o sistema de internato, sendo uma opção para os vários estudantes provenientes de comunidades rurais do município e de toda região do Vale do Médio São Francisco e englobando até do sul da Bahia.

A escola, na década de 1960, tinha por finalidade permitir que os estudantes egressos da Fundação Caio Martins – FUCAM<sup>37</sup> pudessem dar continuidade aos estudos numa escola de vocação agrícola e estruturada nos moldes do Decreto nº 21.667 de 1946 e

<sup>36</sup> ALMEIDA, Márcia de Sousa. **Semeando e Colhendo**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2005.

<sup>37</sup> A Fundação Educacional Caio Martins, voltada para a área agrícola, foi idealizada e criada pelo Coronel Manoel José de Almeida e ofertava as primeiras séries.

pelo Decreto-Lei nº 9.614 de 1946, até o advento da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (primeira LDB), conforme fica evidenciado na **figura 3 e figura 4**.

Neste estudo há um entrelaçamento entre a história, a narrativa e a fotografia, de forma a contextualizar o relato das características históricas de base material que vão constituindo a memória da instituição que se está a apresentar. Onde, tais imagens aparecem como fragmentos da cena escolar. A fotografia de um curral e um chiqueiro, alunos, manejo de componentes, bois são migalhas de uma cena, estilhaços de um espaço escolar, aparecem nesta pesquisa, também dentre outros, como um recorte do dia a dia escolar, um momento histórico passado, que por sua vez pode influenciar no “momento presente”. Entende-se também que as “cenas” supramencionadas relacionam-se, em certa medida, com a identidade agropecuária assumida pela instituição pesquisada, de forma que a educação instrumental para a vida econômica no campo apresenta-se de forma valorizada.

**Figura 4: Aula Prática Zootecnia I - Anos de 1970**



*Fonte: Arquivo do IFNMG – Campus Januária. Setor de Comunicação. Ano: 1970.*

Os porcos, assim como o gado são traços da cultura material e imaterial norte mineira, apresentam-se como a pecuária motor da economia local, tais manejos dentro de uma instituição de ensino significa um processo de “melhora” daquilo que já existia, ao tornar este aspecto relevante nesta pesquisa intenta demonstrar a função identidade institucional desta

escola, pois, a própria fotografia é uma maneira de produzir uma narrativa identitária, cujo o símbolo liga-se à produção econômica rural.

A Escola Técnica Federal de Januária é uma instituição fundada em 1960, atualmente oferece ensino médio, ensino técnico, ensino profissionalizante, ensino superior e especialização *Lato Sensu* distribuídos em uma ampla infraestrutura física, voltada a uma educação contextualizada. Possui importância fundamental no sistema de ensino do norte de Minas Gerais, bem como, na economia, política e cultura da região.

Neste sentido, subsidia-nos os dados da pesquisa realizada por Guimarães<sup>38</sup> (2011), qual evidencia que 65% (sessenta e cinco por cento) dos egressos do curso Técnico em Agropecuária do ano de 2004 ao ano de 2008, da Escola Técnica Federal de Januária, encontram-se atuantes no mercado de trabalho, na mesorregião norte mineira. Contudo, constata-se também com a pesquisa, que uma característica peculiar encontrada é o fato de que 67% (sessenta e sete por cento) desses egressos que trabalham, não atuam na sua área de formação técnica. Consubstanciando, no que Guimarães acredita ser reflexo da qualidade de ensino ofertada pela Escola Técnica Federal de Januária que induz grande parte de estudantes a optarem em dar continuidade a sua formação, seguindo nos estudos em um curso superior ou prestarem concurso nas diversas áreas de atuação.

A terminologia educação contextualizada neste trabalho refere-se à educação que uni teoria e prática em prol do ato de adquirir conhecimento para o mundo social. Mas também há de considerar outros entendimentos para esta terminologia, segundo Tavares (2009, p. 143) “A educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade”. Em contrapartida, Lopes (2002, p. 395) vê com relação às legislações educacionais atuais, que

vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. (LOPES, 2002, p. 395).

O Norte de Minas Gerais possui altos índices de desigualdades sociais, carências econômicas, escassez de recursos técnicos e financeiros, causados em parte pelos impactos

---

<sup>38</sup> Este estudo propõe uma análise sobre a trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFNMG – Campus Januária e a ligação desta trajetória ao contexto sócio-ocupacional do mercado de trabalho, tendo em vista os principais setores em que os egressos se inserem.

ambientais como a seca que perturba o bom desenvolvimento da prática da agricultura e outros meios de sobrevivência da região. Acerca do perfil econômico no estado de Minas Gerais encontram-se grandes disparidades regionais. A distribuição regional do PIB, segundo dados do IBGE 2010, é bastante desigual. Enquanto a região Central produz mais de 45% do PIB mineiro, com o peso significativo da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o norte de Minas Gerais apresenta o PIB de apenas 3,89%. Outro aspecto que caracteriza a fragilidade socioeconômica da região norte mineira é o fato dela pertencer à área de abrangência da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE<sup>39</sup>, este fato se justifica porque o norte do estado de Minas Gerais apresenta características semelhantes às encontradas no nordeste brasileiro.

O grau de urbanização por região em Minas Gerais evidencia que na região norte a população é de 1.610.413 entre urbano e rural (senso de 2010), sendo que para este quantitativo de pessoas as condições de educação são muito heterogêneas. Caracteriza-se com condições de educação majoritariamente precárias ou até mesmo muito precárias no Norte/Nordeste, com concentração global de condições favoráveis em torno dos pólos urbanos. (IBGE, 2010).

Neste ambiente, muitas vezes esquecido pelas ações públicas, a Escola Técnica Federal de Januária, escola “quinquagenária”, desde sua fundação sempre se apresentou como dinamizadora e transformadora das realidades sociais, econômicas e culturais. A sua história conflui com a história da região, está entrelaçada com o maior acesso ao ensino que os habitantes da região do vale do médio São Francisco possuem, tendo também, influência na promoção da melhoria das condições de vida da mencionada região e regiões circunvizinhas. A cidade de Januária se encontra no extremo norte do estado de Minas Gerais, desta forma a mencionada escola é a última instituição federal de educação que oferta cursos profissionais, de graduação e especialização antes da fronteira com o estado da Bahia.

A presença da instituição na cidade de Januária corroborou ao longo do tempo, para uma estreita relação de reconhecimento e confiança para com a promoção da educação, da cultura, da preparação para o mundo do trabalho, da civilidade<sup>40</sup>, e urbanidade, conforme fica evidenciado na **figura 5**. A referida imagem demonstra um grupo de alunos da Escola

---

<sup>39</sup> Para maiores informações consulte a Lei complementar número 125 de 03 de janeiro de 2007.

<sup>40</sup> A terminologia *Civilidade* é cortejada aqui a partir da proposta da reconstrução dos campos semânticos da supracitada expressão. Na rebuscada investigação do Pesquisador Luís Felipe Silvério Lima, é tratado os diversos significados *etimológicos*, para os quais optamos em encorajar na presente pesquisa o sinônimo – polido. LIMA, Luís Felipe Silvério. **Civil, civilidade, civilizar, civilização: usos, significados e tensões nos dicionários de língua portuguesa (1562-1831)**. Almanack. Guarulhos, n.03, p.66-81, 1º semestre de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n3/2236-4633-alm-03-00066.pdf>. Acessado em: 09/nov./2018.



Técnica Federal de Januária fazendo uma apresentação para a comunidade januarenses em frente à prefeitura municipal. Esta imagem entra neste processo como ‘monumentos’ da identidade institucional, consolidando-se, em um determinado período – jovens, comunidade januarenses, manipulação de técnica, representatividade de uma instituição escolar perante seu público. Tais aspectos iconográficos<sup>41</sup> buscam a ideia da imagem fotográfica como documento e seu caráter de representação. É na imagem fotográfica, entendida como documento/representação que está a visualização dos testemunhos documentais e/ou orais.

Na obra “Realidade e Ficções na Trama Fotográfica”, Kossoy (1999) reflete sobre os mecanismos mentais que regem a construção da representação (produção) e a construção da interpretação (recepção), chama-se a atenção para as características que dá corpo e emana da imagem fotográfica que é o processo de [re]construção da realidade. E se estreita na definitiva condição de documento/representação que constitui o cerne da reflexão que tem seu fundamento na constatação de ser a imagem um registro obtido a partir de um processo de criação: registro / criação ou testemunho / criação.

**Figura 5: Desfile Cívico - anos de 1970**



*Fonte: Arquivo do IFNMG – Campus Januária. Setor de Comunicação. Ano: 1970*

---

<sup>41</sup> Iconografia é o estudo das imagens de qualquer espécie referente a determinado assunto. (KOSSOY, 1999).

A **figura 05** apresenta um nexo com a ideia que concebe ao desfile uma característica de civismo, entendido enquanto valores e práticas de normatização e harmonização, defesa das instituições e deveres para com a pátria. As relações do equilíbrio, da ginástica, da civilidade nos anos 70 carregam fortemente traços provenientes do regime militar. Dado que a lei nº. 5.571 de 28 de novembro de 1969 evidencia tal constatação ao incumbir ao “Ministério da Educação, em coordenação com as Secretarias de Educação dos Estados e com as Prefeituras Municipais organizar e levar a efeito solenidades e atos civis comemorativos do ‘Dia da Independência’”. (BRASIL, 1969).

O ano de 1964, quando a instituição pesquisada efetivamente começa a ministrar o Curso Ginásial Agrícola, com a matrícula da primeira turma em regime de internato, serviu aos alunos provenientes das comunidades januarenses, de toda a região do Vale do Médio São Francisco e de outros Estados. Chama a atenção o fato que no início da sua existência institucional, o quadro de alunos era predominantemente composto por meninos, esta situação segundo a pesquisa de Macedo (2012, p. 118), evidencia que “naquela época, segundo relatos, as alunas enfrentavam o preconceito de estudar numa escola, predominantemente, masculina”.

Neste mesmo ano, pelo Decreto Presidencial, nº 53.558, de 13/02/1964, o Colégio Agrícola de Januária passou-se a denominar Escola Agrotécnica Federal de Januária – EAFJ, sendo que a primeira denominação ainda se faz presente até os dias atuais, dada a importância desta instituição para a cidade, de vez em quando ainda se observa na sociedade local um e outro usar a expressão, Colégio Agrícola, “aquele aluno, estuda no Colégio Agrícola, vou lá no Colégio Agrícola, você vai tentar estudar no Colégio Agrícola?” Neste contexto Nascimento (2007, p. 4) baseando-se em Saviani, e contribuindo ao livro “Instituições Escolares no Brasil – Conceito e Reconstrução Histórica”, reflete-se sobre o caráter social da instituição escolar, ao dizer que “a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é construída para atender a determinada necessidade. Tratasse de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer”. Usamos estes entendimentos para fins de enfatizar a consolidação da instituição na sociedade onde ela está inserida, ela já faz parte do cenário social da localidade. Cenário este que produz e reproduz uma experiência dual em contextos econômico e social, o que instiga a sociedade a “reivindicar” da instituição uma missão de “insuflar” maneiras de neutralizar esta dualidade econômica.

A dualidade estrutural presente na sociedade brasileira encontra-se justificada na preservação de uma profunda desigualdade econômica entre indivíduos e entre regiões, neste aspecto as “modernidades” não foram acompanhadas por uma distribuição equânime de benefícios, conforme Dowbor (1982). A região norte do estado de Minas Gerais de



acordo aos dados do IBGE – Censo 2010 ainda desponta como uma das regiões mais empobrecidas do país. Neste sentido, ao se criar uma escola com as características pedagógicas de práticas rurais/producionistas em tal contexto, vem para negar esta experiência social.

Dentro deste contexto, baseando em Saviani (2009) e Ghiraldelli (2009), inferimos que a educação técnica e profissional, na supracitada região, em nível de política educacional, sugere uma chave para solucionar o atraso econômico, apresentando, portanto, como uma solução em prol do progresso micro-regional. Dado que os filhos dos pobres de área rural, naquele período, eram o público predominante do Colégio Agrícola.

Em 1967 pelo Decreto nº 60.731 a Escola Agrotécnica Federal de Januária, até então subordinada ao Ministério da Agricultura, foi transferida para o então Ministério da Educação e Cultura. O que significou maior autonomia didática e gerencial.

Em 16 de novembro de 1967 formou-se a primeira turma de Ginásio Agrícola, os alunos foram habilitados como Mestres Agrícolas, neste mesmo ano, ocorreram as inscrições e matrículas para a primeira série do Curso Técnico Agrícola, ramo Agricultura, no nível de 2º Grau. O que significou na prática um enorme progresso didático para a instituição e para a região, pois a partir deste momento a Escola Agrotécnica Federal de Januária ofereceria o curso com certificação para o trabalho.

Tendo a Escola Técnica Federal de Januária consolidado suas raízes em terras januarenses como uma instituição que oferta um ensino técnico e profissional de qualidade para população carente da região da Bacia do Médio São Francisco, 33 (trinta e três) anos depois da sua inauguração, no ano de 1993 por intervenção da Lei 8.731 de 16 de janeiro de mesmo ano as escolas agrotécnicas e agrícolas Federais do país são transformadas em autarquias, o que significou autonomia didático-pedagógica e administrativa, ponto muito positivo para o desenvolvimento administrativo, político e pedagógico da instituição, favorecendo significativamente sua gestão. Esta característica autárquica favoreceu as decisões de cunho regionalista, ou seja, a instituição passou a apresentar projetos administrativos e pedagógicos voltados a sua realidade cultural, social e regional.

O contexto político-econômico brasileiro foi marcado por intensos movimentos de transformações estruturais no âmbito da produção, do consumo, da organização pública e privada nos meados da década de 90, segundo CARVALHO (2011). E no contexto que concerne à Escola Agrotécnica Federal de Januária é marcado por forte apelo tecnológico, causados em parte, pelos avanços das novas tecnologias e a incorporação de novos métodos e

técnicas de trabalho traduziram, portanto, na referida escola, em uma reorganização administrativa e pedagógica. Como fica evidente na **figura 6**, que demonstra a chegada dos primeiros computadores para aulas práticas:

**Figura 6: Aula prática no laboratório de informática – ano 1997**



*Fonte: Arquivo do IFNMG – Campus Januária. Setor de Comunicação. Ano: 1997.*

Além das questões apontadas na década de 90, no âmbito nacional, houve diversas reformas nas políticas de formação profissional, como a LDB de 1996, Decreto-Lei 2.208/97, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CNB nº 16/99 e na Resolução CNE/CNB nº 04/99. As quais impactaram nas instituições de ensino técnico e tecnológico de maneira a obrigar estas a separarem o ensino regular de nível médio da formação técnica-profissional, o que afetou também no currículo dos cursos que passaram a introduzir a noção de competência como referencial curricular. No âmbito desta escola pesquisada, o ensino por competência passou a engajar-se na estrutura pedagógica da instituição neste momento de forma oficial. A expectativa gerada por esta reforma, no supracitado *locus*, vai de encontro a um entendimento que visualiza uma maneira de formar profissionais melhores, mais adaptados às novas características assumidas pelo mercado de trabalho, bem como espera-se destaque destes profissionais na região de abrangência da instituição.

Reflexo de um movimento político educacional e que ganhou materialidade na lei nº. 8.948 de 1994, a qual instituiu o sistema nacional de educação tecnológica e transformou gradativamente as ETFs – Escolas Técnicas Federais e as EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETS, como fica evidenciado na seção 1.2 deste trabalho. A Escola Agrotécnica Federal de Januária, tardiamente em comparação a outras instituições semelhantes, veio a se tornar Centro Federal de Educação Tecnológica, apenas, no ano de 2002, advento do Decreto Presidencial s/n de 13 de novembro daquele ano. Seguindo a lógica deste trabalho, a expectativa gerada por este movimento político implicado por essa nova configuração CEFET, possibilitou a Escola Federal Técnica de Januária a ofertar cursos superiores no âmbito da sua área de abrangência. Desta forma, ainda no ano de 2002, a portaria nº 3.634 de 19/12/2002 autorizou o funcionamento do primeiro curso superior na instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, conforme consta no PDI CEFET 2005-2009.

Esta novidade apresentou-se como um desafio para a comunidade acadêmica interna a época, como fica evidente no primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEFET Januária.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o quinquênio 2005-2009, foi um documento que identificou o CEFET, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à função social a que se propunha, às diretrizes pedagógicas que orientaram suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolveu e/ou pretendeu-se desenvolver, construindo assim as expectativas da administração naquele momento. (PDI 2005-2009/ CEFET – Januária).

O supracitado documento tinha como missão (função social) “promover a educação de excelência por meio de ensino, pesquisa e extensão, interagindo pessoas, conhecimento e tecnologia e proporcionando o desenvolvimento da região norte - mineira”. (PDI\_CEEFET- Januária \_ 2005-2009).

Os primeiros anos da década de 2000 no contexto da educação nacional, especificamente, havia um movimento que objetivava promover a inclusão social e “contextualizar a educação profissional e tecnológica, a fim de adequá-la ao desenvolvimento econômico do país, além de organizá-la para promover a diminuição das desigualdades sociais e vincular esta modalidade de educação, a um ensino médio de qualidade.” (FIDALGO e OLIVEIRA, 2010, p. 175).

Um dos reflexos desse movimento “político e socioeconômico” que ganhava força no Brasil desde 2003, foi a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG.

**Figura 7: Foto aérea do IFNMG *campus* Januária – Março de 2018**



*Fonte: André Felipe. <https://youtu.be/Mbd17qPB-Xg>*

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG formou-se mediante a integração do então Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de Januária e da antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas – EAFS, os quais figuram como instituições pré-existentes à primeira expansão da rede Institutos Federais. Inicialmente, foram agregados ao IFNMG, mais cinco *campi* recém-formados nas cidades de Almenara, Arinos, Araçuaí, Montes Claros e Pirapora, além da Reitoria localizada na cidade Montes Claros - MG. (BRASIL, 2008). Surge, então, com a missão de

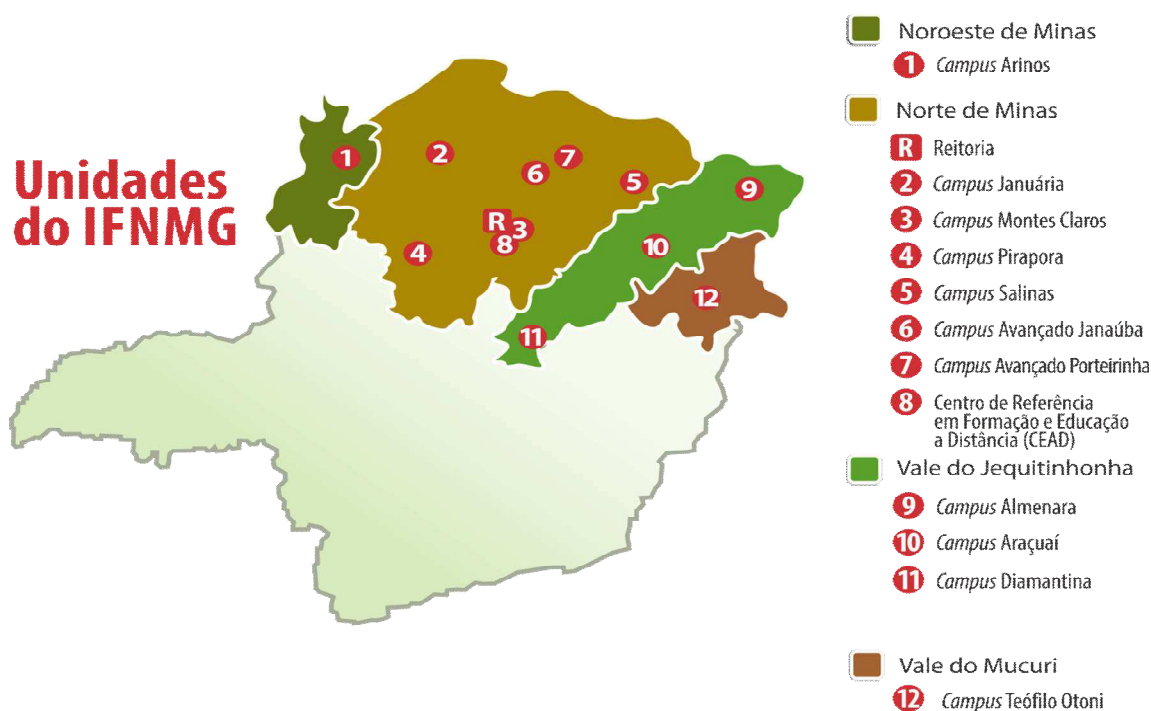
Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo. (PDI, 2009-2013).

A missão do IFNMG valoriza o progresso sócio econômico local na medida em que integra este progresso ao setor produtivo, fato que corrobora para o que esta pesquisa

infe, que o tecnicismo influencia na contemporaneidade as transformação identitárias das instituições técnicas profissionais de educação. Bem como evidencia uma experiência proveniente das duas instituições pré-existentes a rede de Institutos Federais, as quais instituem este IFNMG.

Atualmente a rede IFNMG conta com 12 *campi* distribuídos em uma área de abrangência formada por 176 municípios, das mesorregiões Norte, Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, cobrindo quase toda a metade norte do território mineiro e atendendo uma população total de 2.898.631 habitantes (dados do IBGE, 2010). Do ano de 2008, quando surge a rede IFNMG ao ano de 2018, foram criados mais cinco *campus*, a saber: Diamantina, Janaúba, Porteirinha, Teófilo Otoni e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD) na cidade de Montes Claros. Conforme disposição regional demonstrado na figura abaixo, a seguir:

**Figura 8: Distribuição dos *campi* IFNMG no estado de Minas Gerais**



Fonte: Arquivo do IFNMG – Campus Janaúba. Setor de Comunicação.

O percurso histórico da instituição é extenso e diverso, os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas, nesta instituição de ensino, se aliam a concepções transformadoras e democráticas, entendendo a educação

pública como uma instância de luta pela igualdade de direitos e de ampliação de oportunidades. (Cf. PDI \_ IFNMG \_ 2014-2018).

Os princípios educacionais que guiam a instituição têm como pressupostos a geração e difusão dos conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade, bem como a problematização do conhecido e a investigação do não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus* o que requer atenção para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais. Dessa forma procura-se impulsionar o crescimento econômico, com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade sócio-ambiental e do fortalecimento da formação cidadã. (Cf. PDI \_ IFNMG \_ 2014-2018, p. 67).

Os supracitados princípios são cotejados a luz do tecnicismo e da educação libertadora, os quais operam de forma a instituir uma característica identitária na rede IFNMG, na medida em que servem de diretrizes contributivas para que o sistema social se torne harmônico, justo, orgânico e funcional, e neste sentido cabe à prática pedagógica, tanto tecnicista quanto a libertária, organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades mercadológicas e conhecimentos críticos e humanísticos.

## 2.2. HISTÓRICO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

O curso técnico em Agropecuária apresenta uma relação de continuidade intrínseca à Escola Técnica Federal de Januária, conforme mencionado na seção anterior, a supracitada instituição antes de se tornar escola, apresentava-se, para a comunidade januarense, como um posto de fomento agrícola passando a ser escola em 1960, inferi-se que a ideologia que continuou a perpetuar na instituição/escola, em certa medida, foi a de formação para o trabalho, sobretudo, relacionado à agricultura e a pecuária.

Com o passar dos anos juntamente ao “amadurecimento” das práticas de ensino agropecuário, surge na iniciante instituição, um *construto* inclinado para as áreas agrárias, pois segundo Magalhães (2004, p. 39), “a institucionalização da educação escolar como processo histórico desenvolve-se no momento em que [...] a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e identitária, associada a uma influência determinante na realidade”.

As transformações identitárias no contexto escolar da instituição pesquisada ocorreram paralelamente aos movimentos políticos que muitas vezes culminaram na mudança de nomenclatura<sup>42</sup> da instituição, pois, considera-se que

as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão da luta política em torno da função da educação, percebemos que as instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstróem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p. 283).

Carlos Roberto Jamil Cury, no livro “Legislação Educacional Brasileira”, desenvolve a ideia da inter-relação entre legislação e educação, a qual exige dos profissionais que lidam com ambas, simultaneamente, uma visão sobre as relações que se estabelecem entre o direito e o ensino, e a ponte é a legislação educacional propriamente dita. Segundo este autor, tais termos apresentam dois tempos. O tempo jurídico pelo qual o ordenamento entra em vigor e o tempo pedagógico, a pedagogia em ação. O primeiro tempo visa uma organização dos sistemas de ensino de tal modo que se possa falar em normas comuns e gerais. Este tempo entra em vigor tão logo seja aprovado pelas autoridades competentes. O segundo tempo tem tempo para começar, mas não acabar. Ele objetiva o atendimento dos fins maiores da educação: apropriação do conhecimento, prática de cidadania, enriquecimento cultural e relação com o mundo do trabalho. (CURY, 2006).

Desta forma, constata-se que as mudanças de nomenclatura “impostas” à mencionada instituição, relacionam-se com os movimentos políticos e sociais que ocorriam na época em questão. “Afim, a educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para reinserção no mercado profissional”. (CURY, 2006, p. 07).

De acordo com as discussões proferidas no capítulo 1, a educação profissional no Brasil sempre foi encarada como uma ferramenta governamental em que se empreendiam esforços com intuito de elevar a produtividade, bem como, o enquadramento de uma parcela da população ao mercado de trabalho, porém, obtiveram-se resultados concretos mais afinados aos setores da economia do que para equalização social. (KUENZER, 2007); (GHIRALDELLI, 2009), dentre outros.

Neste sentido, muitas foram às discussões que impactaram as filosofias educacionais, estas por sua vez, influenciaram no curso Técnico em Agropecuária durante os

---

<sup>42</sup> As mudanças de nomenclaturas referenciadas neste trabalho vão de encontro a uma perspectiva que as enxergam como sendo o resultado de um processo macro ocorrido a partir das políticas socioeducativas voltadas para a educação profissional no Brasil.

processos de transformações que refletiram na reestruturação administrativa e educacional (nomenclaturas ou movimentos político-pedagógicos), bem como, mudanças de filosofias vivenciadas no cerne desta instituição escolar.

Como uma maneira de nortear as discussões sobre as intencionalidades presentes no “momento social” da confecção das grades ou matrizes curriculares do curso Técnico em Agropecuária, ao longo do recorte temporal escolhido para este trabalho, elencar-se-á a matriz curricular do mencionado curso na década de 90 e nos anos 2000.

A metodologia de análise utilizada na presente seção caminha de encontro às fontes de primeira mão<sup>43</sup> produzidas interna e externamente ao IFNMG *campus* Januária e serão analisadas à luz da metodologia e das ferramentas da pesquisa documental, bem como possuirá traços da técnica bibliográfica, uma vez que confrontaremos o que está registrado nos documentos da instituição alvo com as legislações da época em questão.

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução histórica de uma instituição educacional, o documento escrito constitui uma fonte extremamente relevante para todas as pesquisas na área das ciências sociais. Neste sentido, conforme Cellard (2008, p. 295) o documento é “insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”. E o documento, também, permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente segundo o mesmo autor<sup>44</sup>.

Na década de 1990 o Ensino Médio na instituição alvo da pesquisa, nomeada na época como Escola Agrotécnica Federal de Januária – EAFJ, era concomitante com o Curso Técnico em Agropecuária, conforme evidenciado no principal objetivo do Plano de Curso do Ensino Médio (1994, p. 03), “Desenvolver educação de nível básico, oferecendo o Ensino Médio concomitante ao Ensino Profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária”. E, mais tarde, veio a encontrar respaldo legal no Art. 40 da Lei 9.394 /96 (Diretrizes e Bases da Educação), “A educação profissional será desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no

---

<sup>43</sup> Fonte de primeira mão ou fontes primárias são os documentos originais, e também cópias autenticadas. (ECO, 2008).

<sup>44</sup> Faz-se necessário enfatizar que o acolhimento deste entendimento não se faz de forma integral para esta pesquisa. Concorde-se que a fonte documental é extremamente importante para as pesquisas sócio-históricas. Entretanto, não é a única, a história oral tem um papel relevante nessa missão de investigar aspectos sócio-históricos.



ambiente de trabalho”. Neste sentido, a grade curricular<sup>45</sup> do Curso Técnico em Agropecuária era organizado da seguinte forma:

**Quadro 3 – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária**

<b>Quadro – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária nos Anos de 1990</b>			
<i>Ano</i>	<i>Quantidade de alunos</i>	<i>Série</i>	<i>Disciplinas</i>
1991	317	1ª Ano	<i>Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Biologia, Química, Programa da Saúde, Geografia, História, Educação Moral e Cívica. Educação Artística, Cooperativismo, Agricultura I, Zootecnia I, Educação Física, Ensino Religioso.</i>
1992	366	2ª Ano	<i>Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Biologia, Química, Organização Social e Política do Brasil, Desenho e Topografia, Agricultura II, Zootecnia II, Mecanização Agrícola, Indústrias Rurais, Educação Física.</i>
1993	352	3ª Ano	<i>Língua portuguesa, Literatura Brasileira, Redação e Expressão, Matemática, Física, Estudos Regionais – Sociologia e Extensão Rural, Irrigação e Drenagem, Administração e Ecologia Rural, Construções e Instalações Rurais, Agriculogia III, Zootecnia III, Educação Física.</i>

*Fonte: Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo autor.*

O curso Técnico em Agropecuária, desde a sua oficialização em 1964, Curso Ginásial Agrícola, até o ano de 2001 foi o único curso ofertado pela Escola Técnica Federal de Januária. Este aspecto justifica o alto número de alunos matriculados neste período. Ademais, era um curso concomitante com o ensino médio, o aluno que ingressava nesta instituição tinha ciência que para conseguir se formar, necessariamente, tinha que completar as etapas inerentes à profissionalização do curso Técnico em Agropecuária.

Até o ano de 1996, ano da atual LDB, quando o ensino profissional no Brasil era ainda fortemente guiado e influenciado por uma postura de características nacionalistas e progressistas proveniente dos resquícios de instrumentos legais do Regime Civil Militar como, por exemplo, a antiga Lei 5.692/71 (acordo MEC-USAID), pelos pareceres do extinto Conselho Federal de Educação nº. 45/72 e nº. 75/76, os quais visavam à profissionalização universal dos jovens destes estabelecimentos de ensino, os currículos dos cursos das Escolas Técnicas Federais eram organizados uniformemente. Cf. (FIDALGO, 2010). Desta forma, na

<sup>45</sup> Mais tarde, a Grade Curricular deu espaço para a Expressão Matriz Curricular.

Escola Técnica Federal de Januária nesta época vigora o seguinte sistema de avaliação dos estudantes:

- AI – Aproveitamento inferior de 0,0 a 4,9.
- AU – Aproveitamento médio de 5,0 a 6,5.
- AUS – Aproveitamento médio superior de 7,0 a 8,5.
- AS – Aproveitamento superior de 9,0 a 10,0.

Um fato intrigante do ponto de vista identitário recai sobre algumas disciplinas ministradas a época, como: **Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudos Regionais - Sociologia e Extensão Rural e Educação Física**. Percebe-se com as três primeiras disciplinas, uma formação correlacionada à práxis educativa, a qual valoriza o conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais. Encontram-se, também, embasamentos para tais disciplinas na ideia de uma sociedade, ainda, influenciada pelos traços do Regime Civil Militar cujo os princípios baseavam-se na ordem, ética, estética e o patriotismo, (GHIRALDELLI, 2003). Bem como uma visão produtivista segundo (SAVIANI, 2008, p. 298). Isto por que na visão destes autores, ao subsidiar os alunos de aportes sociais que determinam comportamentos “dóceis”, justificando, assim, sua inércia diante do cenário social posto; favorece a aceitação destes, enquanto “terreno fértil”, a incorporação de aspectos prestigiados pelas instituições que produzem lucro.

Ao exibir tal característica curricular educacional em uma determinada instituição escolar, compete-nos ponderar sobre o marco legal que engendra as mencionadas características pedagógicas, para tanto, o Decreto-Lei nº 869 de 1969 institui em caráter obrigatório, como disciplina, e também, como prática educativa, a **Educação Moral Cívica**, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país. Ainda neste decreto no artigo 3º é previsto a oferta, obrigatória, da disciplina **Organização Social e Política do Brasil**. Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. (MENEZES, 2001, et al<sup>46</sup>).

---

<sup>46</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

Mais tarde, a Lei nº. 5.692 de 1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, em seu artigo 7º diz que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas da Saúde nos Currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

A disciplina **Educação Física** entra neste contexto, como um instrumento capaz de levantar a bandeira da capacidade física para desempenhar serviços pertinentes às áreas do curso Técnico em Agropecuária, bem como aulas práticas, circunstância coerente à filosofia formativa que perpetuou na instituição, a de formar mão de obra capaz e eficiente. Observando-se assim, o prontuário médico dos alunos, corrobora claramente para a preocupação com a saúde do indivíduo, isso, pensando na disponibilidade do aluno para o trabalho. Observou-se também, nos históricos dos ex-alunos do aludido curso, que cerca de 80% solicitou a “Certidão de tempo de Aluno Aprendiz” como requisito para a averbação de tempo de serviços junto ao INSS – para efeito de aposentadoria. Conforme texto a seguir:

O interessado foi aluno aprendiz deste Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Januária, tendo sido remunerado, indiretamente, pelo Orçamento da União na forma de parcela de renda auferida com a execução de projetos produtivos agrícolas, comercializados para terceiros através da Cooperativa-Escola dos alunos, como compensação das atividades pedagógicas práticas exercidas nos campos de culturas e criações. Certidão conforme Súmula 96 do TCU e Parecer 07/96, de 07/03/96, da Procuradoria Jurídica deste Instituto. (HISTÓRICO ESCOLAR CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – IFNMG CAMPUS JANUÁRIA).

A Instrução Normativa nº. 27 de 30 de abril de 2008 é o mais recente documento expedido pelo INSS que trata da concessão de contagem de tempo de Aluno Aprendiz. De acordo com a mencionada Instrução Normativa, apoiada também, no Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Decreto-Lei 8.590 de 8 de janeiro de 1946 e Decreto nº. 3.048 de 6 de maio de 1999 o fato jurídico relacionado ao segurado egresso de escola Agrícola ou Agrotécnica Federal, que com seus serviços escolares geraram bens que foram comercializados pelas unidades escolares, usando para tal o instrumento da “cooperativa” que se apropriava dos resultados financeiros, e em contrapartida forneceram gratuitamente ensino, alojamento, alimentação, dentre outros benefícios, caracteriza, portanto, vínculo empregatício, e o ex-aluno, assegurado pela legislação em vigor passa a contar com o direito a contagem do tempo de serviço prestado na condição de aluno aprendiz, para fins previdenciários.

No ano de 2000 a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária sofre alteração, influenciada, em parte, pelas mudanças relativas à nova função institucional e social

---

sugerida pela Lei 9.394/96 e suas regulamentações – Decreto nº. 2.208/97<sup>47</sup>, Portaria SEMTEC/MEC nº. 646/97, Parecer CEB/CNE nº. 15/98 e nº. 16/99, Resoluções CEB/CNE nº. 03/98 e nº. 04/99.

Neste momento, os movimentos sociais, políticos e econômicos no cenário brasileiro exigiam do governo federal uma atitude sobre a educação profissional. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006) desde o início da redemocratização brasileira, que o tema da finalidade das Escolas Técnicas Federais é arduamente debatido por segmentos conservadores e progressistas da sociedade.

Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p. 287).

O Curso Técnico em Agropecuária na Escola Técnica Federal de Januária passa a ser distribuído em módulo, dois módulos por ano, ou seja, a cada seis meses um módulo era cursado. Esta nova forma de organização da matriz curricular do curso passou a valorizar não mais exclusivamente às disciplinas desassociadas de uma intencionalidade profissional, mas sim o Módulo, entendido como um conjunto de competências e habilidades necessárias ao pleno desempenho profissional.

#### Quadro 4 – Matriz Modular do Curso Técnico em Agropecuária

Quadro – Matriz Modular do Curso Técnico em Agropecuária	
MÓDULO DE QUALIFICAÇÃO TÉCNICA	
<i>Período</i>	<i>Módulo</i>
1º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Olericultura</i>
2º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Culturas Anuais</i>
3º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Fruticultura</i>
4º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Animais de Pequeno Porte</i>
5º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Animais de Médio Porte</i>
6º semestre	<i>Gestão e Empreendimentos com Animais de Grande Porte</i>

Fonte: Plano de curso – Técnico em Agropecuária - 2001/ Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo Autor.

Percebe-se no quadro que ilustra a matriz modular do supracitado curso a ênfase dada às palavras Gestão e Empreendimentos, as quais fazem relação ao novo conceito

<sup>47</sup> “Além de determinar a separação do Ensino Médio do Ensino Técnico, por meio de duas matrículas, instituindo o ensino concomitante interno ou externo e o incentivo ao Ensino Técnico Pós-médio, o Decreto n. 2.208/97 estabelece três níveis de educação profissional: o nível Básico, o Técnico e o Tecnológico”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 313).

neotecnicista da nova organização laboral, reflexo decorrente das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização econômica e pela reestruturação produtiva.

Os princípios neotecnicistas<sup>48</sup> influenciaram os projetos pedagógicos na Escola Técnica Federal de Januária no início dos anos 2000, na visão de Kuenzer (2007), tais princípios insuflaram procedimentos de gerenciamento, qualidade e competitividade no universo escolar. Desta forma a ocorrência das elencadas palavras demonstra a flexibilidade assumida pela pedagogia da educação em contexto de instituições educativas técnico-profissionais, o que corrobora também, para o entendimento que enxerga estas mudanças como passivas de impactarem o percurso identitários destas instituições educacionais.

Outro ponto pôde ser observado na matriz curricular do curso, é que houve a separação do Ensino Médio do ensino profissionalizante, o aluno ao ingressar na Escola Técnica Federal de Januária não tinha mais a obrigatoriedade de cursar necessariamente o curso de Técnico em Agropecuária. Portanto a partir do ano 2.000 a matriz curricular do ensino básico nível médio passa a ser distribuído em ciclos de três anos da seguinte forma:

#### **Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária**

<b>Quadro – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Formação Geral</b>	
<b>EDUCAÇÃO GERAL</b>	
<i>Ano</i>	<i>Disciplinas</i>
2001/2002/2003	<i>Língua portuguesa, Língua Estrangeira Inglês, Matemática, História, Geografia, Programa da Saúde, Química, Biologia, Educação Física, Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Literatura Brasileira, Educação Moral e Cívica, Redação e Expressão.</i>

*Fonte: Plano de Curso - Técnico em Agropecuária - 2001/ Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo Autor.*

A organização disciplinar do ensino regular médio passa a valorizar a formação propedêutica desassociada da preparação para o trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) o Decreto 2.208/97 por não assegurar a oferta do ensino médio de forma integrada ao técnico, impediu que a educação básica fosse ofertada a todos os cidadãos, não lhes dando condições de viver uma nova realidade. “Sabemos que foi essa travessia que o Decreto 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio

<sup>48</sup> As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista (e a conseqüente alteração do sistema de produção taylorista/fordista pelo toyotismo), trouxeram no seu bojo novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10.212).

propiciasse também a formação técnica”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 43).

A partir de então, o novo discurso empregado na formação Técnica no presente *locus* de pesquisa refere-se a um trabalhador versátil, apresentando, portanto, capacidade intelectual que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Bem como, capacidades de comunicar-se adequadamente com códigos e sinais de língua nacional e estrangeira, autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamentos éticos; comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da criticidade, da criatividade. (KUENZER, 2007). Esta característica curricular faz jus a ideia contida na educação libertária e suas influências trazidas na virada do século XXI.

Os alunos que optavam em cursar tanto o curso regular de nível médio concomitante com o curso profissional de Técnico em Agropecuária ou apenas este último cursavam as disciplinas abaixo distribuídas em ciclos de três anos:

#### **Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária**

<b>Quadro – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Formação Técnica</b>	
<b>FORMAÇÃO ESPECIAL/ AULA INSTRUMENTAL</b>	
<b>Ano</b>	<b>Disciplinas</b>
2001/2002/2003	<i>Agricultura Geral, Zootecnia Geral, Culturas Temporárias, Culturas Anuais I, Culturas Anuais II, Culturas permanentes I, Animais de Pequeno Porte, Culturas Permanentes II, Animais de Médio Porte I, Animais de Médio Porte II, Introdução a Agroindústria, Animais de Grande Porte I, Mecanização Agrícola I, Mecanização Agrícola II, Animais de Grande Porte II, Desenho Técnico, Irrigação e Drenagem I, Irrigação e Drenagem II, Topografia Geral, Indústrias Rurais, Construções Rurais Administração e Economia I, Administração e Economia Rural II, ESTÁGIO SUPERVISIONADO.</i>

*Fonte: Plano de Curso - Técnico em Agropecuária - 2001/Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo Autor.*

Com as mudanças advindas na virada para o século XXI na supracitada instituição impactaram não somente a matriz curricular dos cursos, mas também o sistema de avaliação utilizado nesta escola. Neste momento a avaliação por conceito ganha destaque, e é fortemente influenciada pela Pedagogia das Competências debatidas na seção 1.2. O Neotecnicismo e a Noção de Competência.

Neste sentido, o sistema de avaliação apresentou-se da seguinte forma:

#### **Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária**

<b>Quadro – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Sistema de Avaliação</b>	
<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO A PARTIR DO ANO 2000</b>	
<b>Legenda para Aspectos Atitudinais</b> <b>(Sim) (Não) (AV - às vezes)</b>	
<b>Conceito</b>	<b>Características</b>
<b>A. Participativo</b>	- Interessado, Questionador, observador, desenvolve trabalhos propostos; Acompanha a explicação e participa das aulas expositivas.
<b>B. Comprometido</b>	- Pontual; Respeito às normas disciplinares e de convivência; Frequente/ Justificativa de Faltas; Organizado; Responsável; Realiza as atividades propostas.
<b>ITENS AVALIADOS DE ACORDO AS COMPETÊNCIAS ATINGIDAS PELOS ALUNOS</b>	
<b>(AC)</b>	Adquiriu a Competência
<b>(AP)</b>	Adquiriu Parcialmente
<b>(NA)</b>	Não Adquiriu a Competência
<b>(SC)</b>	Sem condições de Avaliação

Fonte: Plano de Curso - Técnico em Agropecuária - 2001/Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo Autor.

Os princípios neotecnicistas laçaram componentes de competitividade no sistema de avaliação do Curso Técnico em Agropecuária ao instituir o conceito como critério avaliativo, o termo Participativo e Comprometido valoriza características típicas exaltadas pela nova organização do mercado de trabalho. Os critérios (AC), (AP), (NA) e (SC) institui, desde a escola, a noção de competitividade no educando; assim, “a educação deve dar conta da formação de um trabalhador com certos tipos de competências, habilidades e virtudes, cujo aprendizado deve ocorrer antes de sua inserção no mercado de trabalho”. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10.214).

No ano de 2008 já na configuração Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG Campus Januária, o Curso Técnico em Agropecuária passa a ser nomeado de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Autorizado pela resolução CD nº 03/2007, de 11 de outubro de 2007.

A justificativa para desenvolver um curso técnico integrado em um momento fortemente guiado por uma interdisciplinaridade educacional nos dias atuais, baseia-se no seguinte trecho do Plano de Curso – Técnico em Agropecuária/2008:

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio propõe trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva. Tal perspectiva implica em reconhecer e considerar a configuração da sociedade local e regional, sua inserção em planos mais amplos e suas possibilidades nas dinâmicas internas. Essa nova forma de organização deve contemplar conhecimentos, capacidades e atitudes

específicas não só de uma ocupação, mas, também, da área profissional da qual deriva. (PLANO DE CURSO - TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, 2008, p. 09).

Percebe-se que os aspectos provenientes do movimento neotecnicista perpetuam-se nessa nova organização curricular ao valorizar a flexibilidade das competências adquiridas pelo educando. Salienta-se também, as características da educação libertadora nesse processo, tendo em vista que uma das hipóteses da presente investigação reitera a ocorrência de uma crise entre conceitos tecnicistas/neotecnicistas e conceitos da educação cidadã no contexto educacional da Escola Técnica Federal de Januária.

Neste sentido, a matriz curricular do curso integrado de Técnico Agropecuária no ano de 2008 passa a se organizar da seguinte forma:

**Quadro 8 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado**

EIXO INTEGRADOR: DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	<i>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO</i>	
		<i>Linguagens</i>	<i>Disciplinas</i> <i>Português</i> <i>Artes</i> <i>Educação Física</i>
		<i>Matemática</i>	<i>Matemática</i>
		<i>Ciências da Natureza</i>	<i>Biologia</i> <i>Física</i> <i>Química</i>
		<i>Ciências Humanas</i>	<i>História</i> <i>Geografia</i> <i>Filosofia</i> <i>Sociologia</i>
		<i>Parte Diversificada</i>	<i>Inglês</i> <i>Espanhol</i> <i>Língua Estrangeira</i> <i>Seminários Temáticos</i> <i>Integradores</i>
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	<i>Agricultura Geral e Olericultura</i>	
		<i>Desenvolvimento e Extensão Rural</i>	
		<i>Zootecnia Geral e Pequenas Criações</i>	
		<i>Culturas Anuais e Forragicultura</i>	
		<i>Desenho Técnico e Topografia</i>	
		<i>Mecanização Agrícola</i>	
		<i>Processamento Agroindustrial</i>	
		<i>Produção de Monogástricos</i>	
		<i>Construções Rurais e Ambiência</i>	
		<i>Culturas Perenes e Fruticultura</i>	
		<i>Gestão Agropecuária</i>	
		<i>Irrigação e Drenagem</i>	
		<i>Produção de Ruminantes</i>	



**CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.900 h**

*Fonte: Secretaria do Ensino Médio IFNMG campus Januária. Elaborado pelo Autor.*

Segundo o Plano de Curso Técnico Agropecuário Integrado ao Ensino Médio 2008, o processo de avaliação consiste em um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica, realizada de forma processual, com caráter diagnóstico e formativo voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da aprendizagem, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No *Campus Januária* a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é contínua e cumulativa e tem por fundamento uma visão crítica sobre o ser humano, a sociedade, a natureza, a educação, a ciência, a cultura, a tecnologia e a arte. Deve criar condições para a participação e desenvolvimento dos alunos, considerando-os como sujeitos da ação educativa e deve considerar as competências constantes no perfil profissional previsto no projeto formativo do curso. (PLANO DE CURSO - TÉCNICO AGROPECUÁRIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2008, p. 62).

Ao analisar a matriz curricular do supramencionado curso em três diferentes configurações políticas é preciso ter clareza para perceber que projeto educacional estamos ajudando a construir e quais são suas bases teóricas. “Porque a hegemonia das idéias neoliberais, que procura se confundir com os discursos mais progressistas, tem levado a uma série de confusões conceituais, que influenciam sobremaneira em nossas práticas escolares”. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10.217).

A escolha do curso Técnico em Agropecuária ao longo do percurso histórico da Escola Técnica Federal de Januária se justifica na medida em que trata-se de um curso com traços identitários fortemente arraigados a constituição e consolidação da instituição. O supracitado curso foi durante 42 anos a única formação ofertada pela escola, e atualmente constitui-se como o curso mais antigo desta. Em se tratando de uma pesquisa que busca uma aproximação dialética para com a identidade deste *locus* de pesquisa, tal atitude apresenta-se de forma assertiva do ponto de vista da escolha.

Percebeu-se com o debruçar na matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária, nas três fases investigadas, que não há observação de integração curricular<sup>49</sup> apresentada no mencionado currículo, mas sim uma dualidade da parte técnica e da propedêutica. Não é possível observar na disposição disciplinar uma confluência de diferentes conhecimentos curriculares que busquem o desenvolvimento humano, ou seja, que contemple

---

<sup>49</sup> Para maiores informações recomendamos a Resolução CNE nº 6 de 2012 que trata de uma nova configuração integradora. Mesmo sendo posterior ao período de análise acreditamos ser importante porque demonstra, em se tratando de expectativa, as orientações gerais influenciando o específico.

a experiência técnica junto ao conhecimento geral. Apresenta-se de forma carente no histórico curricular do Curso Técnico em Agropecuária uma transitoriedade dos conhecimentos disciplinares propedêuticos para as disciplinas técnicas. Segundo Felício (2015, p. 218), “a concepção do currículo integrado está para além da ideia de um currículo comum prescrito. Ele defende a necessidade de uma estreita vinculação da instituição com a realidade de vida dos sujeitos, [...] com a cultura do contexto em que a instituição está inserida”.

### 2.3. A VERTICALIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: DAS DISCIPLINAS AO ATENDIMENTO DE UM POTENCIAL DA CULTURA ECONÔMICA REGIONAL

Nos últimos anos o termo verticalização do ensino se popularizou no cenário educacional brasileiro, grande parte deste entendimento se deu pela nova configuração educacional exigida e assumida pelas instituições de ensino técnico e tecnológico no final do século XX e avolumou-se no início do século XXI, exemplo e modelo deste aspecto, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET se destacaram como um dos precursores desta nova característica educacional<sup>50</sup>.

Embora haja no quadro nacional uma escassez de pesquisas que investiguem essa modalidade pedagógica, o entendimento que se tem para a expressão verticalização do ensino recai sobre o conceito de uma peculiaridade político-pedagógica que ultrapassa a oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, pois permite um diálogo construtivo entre as formações, conferindo ao currículo destas instituições características organizacionais peculiares e dialógicas. Bem como, a tão almejada equidade social, e o atendimento de potenciais econômicos do ponto de vista das características culturais das regiões. (Cf. PACHECO, 2011).

Em outras palavras, a verticalização do ensino perpassa os limites de uma educação restrita apenas a um curso. Esta, nos moldes atuais, corresponde à oferta de uma continuidade dos estudos para com o estudante, bem como, a oferta simultânea de variados níveis de instrução, portanto, a instituição escolar se veste de uma característica multidisciplinar.

---

<sup>50</sup> “A reforma universitária de 1968 preconizou a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir as funções da preparação profissional. Dessa forma, surgem os cursos de tecnólogos, conformando um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 46).

Atualmente a instituição escolar que oferta uma educação verticalizada, possui em sua estrutura educacional, um nivelamento que vai do curso de nível técnico na modalidade de educação básica à especialização. “A transversalidade educacional auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica”. (PACHECO, 2001, p. 26).

Ao remontarmos no tempo o ideário construído e que veio a se tornar o entendimento de educação verticalizada, surge na década de 70, com a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica, situação efetivada pela Lei nº 6.545/78, ficou definido então, que essas instituições, além de ministrar o ensino técnico, passariam também a atuar em nível superior, oferecendo cursos como engenharia industrial, tecnológicos, e licenciaturas especificamente voltadas à formação de professores para atuarem no ensino técnico e tecnológico. Mais tarde, essas instituições passaram a ministrar também em níveis de mestrado e doutorado, a pós-graduação *stricto sensu*, em razão da Lei 8.711 de 1993. (OTRANTO, 2011).

Com base nas discussões proferidas no livro “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”, a educação tecnológica se apresenta no campo educacional brasileiro sob duas perspectivas. Uma que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. E a outra perspectiva defende um ideário, em termos teóricos e práticos, que propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual em entre instrução profissional e instrução geral. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Desta forma, o conceito de educação tecnológica, neste novo âmbito institucional, ganha o mesmo significado de educação politécnica. Pois segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010, p. 44) “a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”.

A presente seção de capítulo busca apresentar, discutir e analisar a Verticalização do curso Técnico em Agropecuária, a partir da sua estrutura curricular. Bem como, destacar o enfoque dado através do currículo para um atendimento às demandas da cultura econômica

regional. Utilizaremos para tanto, o entendimento de Kuenzer, no livro “Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios”, onde defende que a nova configuração social assumida na contemporaneidade, força as pedagogias escolares atuais a se comprometerem com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. (FERREIRA; *et al*, 2008).

Utilizando esta forma de raciocínio, acredita-se que o curso Técnico em Agropecuária, curso fortemente enraizado na identidade institucional da mencionada instituição, corroborou por representar uma materialidade simbólica perante a comunidade escolar e microrregional, na verticalização do ensino, que por sua vez, o conduziu na direção da busca de uma alternativa que propiciasse, em alguma medida, uma saída para progresso econômico dentro de sua abrangência regional. Tomando como apoio as características e potencialidades duma instituição escolar fundada em uma região dentro da grande bacia hidrográfica do Médio São Francisco<sup>51</sup>.

Neste sentido, infere-se na presente pesquisa que o curso Técnico em Agropecuária, diante de sua relevância institucional e microrregional, desempenhou não só as funções que é de obrigação. Mas, também assumiu o papel de promovedor do fomento da produção econômica, no âmbito da potencialidade da cultura ribeirinha.

Tal constatação ganha força, no projeto – Plano de Curso Técnico em Agropecuária do ano de 1998, onde diz que

Considerando a oferta de educação para a população rural – essencialmente o público alvo de uma Instituição Federal de Educação Tecnológica na área de agropecuária, ou sua clientela potencial, entendemos que as adaptações necessárias à adequação das peculiaridades do setor agropecuário de que trata o art. 6º da Portaria 646/97, passa pela defesa da manutenção do sistema escola-fazenda (com as devidas e necessárias mudanças) e pelo oferecimento do Ensino médio, alvo da presente proposta pedagógica, com concomitância interna com o Curso Profissionalizante. (PLANO DE CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, 1998).

Entende-se a partir do trecho em destaque e todo o conjunto de ideias implícitas no documento de que se trata, que houve a preocupação ao atendimento de uma proposta educacional para com a educação profissional ofertadas pelas instituições educacionais integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica.

---

<sup>51</sup> Para maiores informação recomenda-se a leitura do Decreto mineiro nº 45.285, de 11/01/2010 que Institui o Comitê da Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros do Médio São Francisco.

A portaria MEC 646/97 em seu Artigo 6º defende que “as instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino”. Com base nesta deliberação, percebe-se a congruência do que foi inferido acima, à ideia de movimentos sociais que viram nas instituições federais de ensino tecnológico um potencial instrumento, capaz de fomentar o progresso econômico com base nas características da cultura regional da instituição.

Sustentando-se nas discussões proferidas na seção 2.2. Histórico Curricular do Curso Técnico em Agropecuária, de forma congruente aos ensinamentos de Kuenzer (2008) e Pacheco (2011), as disciplinas do curso Técnico em Agropecuária, em especial a Irrigação e Drenagem, ofertada nas três configurações assumidas pela instituição *locus* de pesquisa e pertencente ao recorte temporal desta investigação, tornaram-se uma potencial peculiaridade educacional propícia à verticalização do ensino, com as características e intencionalidades inerentes neste processo.

Tomando como base a estratégica posição da Escola Técnica Federal de Januária sediada na região da bacia do Médio São Francisco, corroborou para o atendimento da recomendação legal presente no art. 6º do DECRETO MEC 646/97, bem como, nos anseios inerentes a ideia de “tornar a ser” desta instituição de ensino, no que tange à almejada configuração em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET por parte da comunidade acadêmica. A autonomia, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, são garantias proporcionadas pela LBD de 1996, estas garantias, reflexo de um *Status* democrático, permitiram, então, a criação do primeiro curso superior na instituição alvo da pesquisa.

O curso superior Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, conforme portaria nº 3.634 de 19/12/2002, é sinônimo factual de forças provocadas pelos atores sociais internos e externos ao *locus* de pesquisa. Premissa esta que converge ao arranjo que tem seu início na disciplina Irrigação e Drenagem (concreto) para o anseio de ofertar educação de nível superior (abstrato), desta novamente para o concreto (Curso Superior Tecnólogo em Irrigação e Drenagem), ganha sustentação nos ensinamentos de Reis (1999, p. 80), “‘campo de experiência’ e ‘horizonte de espera’”.

A relação da característica “concreto” faz assimetria à experiência adquirida com as práticas educativas no desenvolver da disciplina Irrigação e Drenagem, que durante anos foi apresentada na comunidade interna e externa da Escola Técnica Federal de Januária,

tornado-se, portanto, base sólida, passiva de verticalização. Isto provocou o amadurecimento desta disciplina, de tal forma que a comunidade acadêmica, de posse desta consciência, instigou a criação de uma educação num grau mais elevado para aquela realidade institucional, fato este que relaciona a característica “abstrato” à “expectativa”. Voltando a ser concreto novamente com a efetivação do curso superior de Tecnólogo em Irrigação e Drenagem.

#### 2.4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante da busca de respostas que nos inspire entender o processo de “tornar a ser” da Escola Técnica Federal de Januária, parece-nos apropriado aumentar o cabedal conceitual ligando às nuances dos processos envolvidos na criação de uma identidade institucional escolar com as “escolhas curriculares” assumidas pela instituição alvo desta pesquisa. Desta forma apresenta-se como interessante a conceituação de currículo neste processo histórico e político-pedagógico.

As políticas curriculares como texto, como discurso, são no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social pretendido para a certa coletividade, caminha lado a lado com a metodologia do ensino e o ensino na prática. Ao adentrarmos as discussões sobre currículo, o livro “O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular” apresenta-se como uma boa escolha para entender, de forma satisfatória, a teoria curricular. Encontramos em Silva (2006, p. 12) quatro diferentes categorias de visões sobre o currículo:

- I. A tradicional, baseada numa concepção conservadora da cultura. Apresenta uma visão que se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação;
- II. A tecnicista, a qual apresenta muitos aspectos similares à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação;
- III. A crítica, de ordenação neomaxista, baseada numa análise da escola/educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura;
- IV. A pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomaxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

As teorias curriculares emanam os conceitos que dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Neste sentido, na medida em que percorremos no estudo proposto para a presente investigação, pode ser útil ter em mente o seguinte quadro com o resumo das grandes categorias de teorias curriculares de acordo com os conceitos que elas enfatizam.

**Quadro 9 - Grandes Categorias de Teorias Curriculares e os conceitos que elas enfatizam.**

<b>Quadro - Grandes Categorias de Teorias Curriculares e os conceitos que elas enfatizam</b>		
<i><b>Teorias Tradicionais</b></i>	<i><b>Teorias Críticas</b></i>	<i><b>Teorias Pós-Críticas</b></i>
<i>Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos</i>	<i>Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência</i>	<i>Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo</i>

*Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Autêntica; Belo Horizonte. 2009. Elaborado pelo Autor.*

Todas estas visões sobre o currículo, historicamente, se alternam umas as outras ao longo do processo de ensino aprendizagem desenvolvidos dentro de uma instituição escolar. Seguindo a lógica do recorte temporal escolhido para esta investigação, optamos em utilizar a visão pós-estruturalista nesta seção.

Para tanto, o livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” se apresenta de forma muito pertinente em relação a algumas abordagens desenvolvidas, sobretudo no âmbito de relacionar currículo à identidade. Neste sentido, Silva (2009) analisa sob o ponto de vista etimológico o termo currículo, o qual tem origem no latim *curriculum*, cujo significado é pista de corrida. O supracitado autor remete o entendimento de que currículo estabelece uma estreita relação com identidade, na medida em que “no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. (SILVA, 2009, p.15).

Este mesmo autor ao utilizar a estratégia intelectual de atrelar currículo à identidade, objetiva dizer que o currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir-lo’, e deduz o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de profissional e pessoa que ele considera ideal para uma determinada sociedade.

Por sua vez, Sacristán (2000) defende a ideia de que a complexa trama dos currículos é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere, podendo ser entendido como sendo um fato consubstancial da própria existência da instituição escolar. Portanto, “a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”. (SACRISTÁN, 2000, p. 17). E continua ao propor que “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”. (*Ibidem*, 2000, p. 15).

Ao posicionarmos de forma congruente às afirmações e conceituações de Silva (2009) e Sacristán (2000), favorece a hipótese defendida nesta pesquisa, a qual supõe que a ideologia que continuou a perpetuar na Escola Técnica Federal de Januária, em certa medida, foi a de formação para o trabalho, sobretudo, relacionado à agricultura e a pecuária. Esta assertiva ganha mais fundamentação no momento em que o currículo é entendido como um projeto de ensino e aprendizagem, onde adota-se uma visão sócio-política acerca do currículo, pois

currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Tomando como alicerce o posicionamento de Sacristán (2000) a função socializadora e cultural que as instituições escolares exaltam muitas vezes em suas práticas pedagógicas, determinam a direção seguida pela instituição em suas transformações identitárias, isto é, representam na realidade concreta os resultados das políticas públicas educacionais impetradas pelos governos.

Ao inferirmos que as disciplinas apresentadas na seção 2.2. Histórico Curricular do Curso Técnico em Agropecuária possuíram uma aproximação às ideologias governamentais à época, queremos coadunar os muitos entendimentos que favorecem a ideia que a intencionalidade dos que detinham o poder de decisão na educação nacional como um todo, bem como, e sem negligenciar os movimentos e influências socioeconômicos locais, impulsionaram as transformações estruturantes da Escola Técnica Federal de Januária. Pois, segundo Sacristán (2000) toda prática pedagógica gravita entorno do currículo. Entendido,



também, como a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição educacional, convertendo, pois, no maestro do processo de cruzamento de diferentes práticas pedagógicas em contexto escolar.

Conforme se posiciona Moreira (2008), do currículo emanam as relações de poder e de controle presentes no processo de organização do conhecimento escolar, desta forma o currículo não é concebido como um meio neutro de transmissão de conhecimentos desinteressados, mas como um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder. Outro aspecto relevante sobre o currículo na educação profissional paira sobre as funções que o currículo assume como expressão do projeto de cultura e socialização, quais são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que criam em torno de si.

Nesta perspectiva os conteúdos programáticos vão variar conforme o momento histórico em que se vive, conforme a situação política que está posta. O currículo visa desenvolver no educando em geral um grupo de competências ligadas ao “saber fazer”, expressão entendida como o conjunto de experiências de aprendizagem planejadas, bem como de resultados de aprendizagens predefinidos formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimentos humanos, sob amparo da escola e em ordem de desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

As discussões que adentram no campo curricular na educação profissional, são fortemente guiadas por interesses econômicos, disso pressupõe o seu caráter alinhado ao mercado de trabalho. Porém nos últimos anos percebeu-se que um movimento crítico no âmbito escolar impulsionou a uma nova perspectiva para com esta especialidade educacional.

Neste sentido os princípios críticos e culturais forçam a política curricular, anteriormente voltada às referências da trabalhabilidade, a atender os desafios maiores de um tempo em que a globalização, a tolerância, a inclusão e equidade, bem como a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, impulsionam a mudança no pensar a organização do currículo como “instrumento socializador”, crítico e político.

Tomando como peça norteadora a característica crítica e sociológica assumida pelo currículo nos últimos anos, percebe-se que não é mais permitido, nos moldes educacionais contemporâneos, analisá-lo alheio a sua constituição social e histórica. Isto é, o conhecimento escolar organizado, não mais pode ser visto como o centro de um processo de

ensino ingênuo e desvinculado de uma intenção crítica e social. “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 21).

Desde o início da “Teorização Crítica da Educação” a questão curricular é vista atrelada ao conceito “ideologia”, que por sua vez, é peça central a orientar a análise da escolarização em geral, e a do currículo em particular. Por volta de 1970 novas influências teóricas afetam os rumos da Sociologia Geral, afetando também, a Sociologia da Educação. O grande marco destas novas rotas assumidas, em especial a questão curricular, foi traçada por pesquisadores como Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Dentre outros<sup>52</sup>. Todos estes pesquisadores contribuíram para o livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*<sup>53</sup> (1971). Encabeçado por Michael Young, tal obra se tornou clássico na Sociologia do Currículo, pois reúne artigos de diferentes autorias e representa, teoricamente, a reunião das primeiras reflexões quanto ao currículo, apresentando conceitos e questionamentos da nova sociologia educacional em relação à teoria tradicional, que se importava com "o como" transmitir conhecimento, enquanto que a nova sociologia se propõe a fazer reflexões críticas, analisando "o que" ensinar e quais os interesses e determinações por trás das escolhas curriculares.

Neste percurso politizador assumido pelo currículo, passou a ser cada vez mais compreendida a importância do pensamento e da ação política característica deste “maestro” educacional, também visto como um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente por que o currículo é espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. (SILVA, 2006). Esta constatação parece-nos muito apropriada para a significância pretendida com esta seção qual busca evidenciar a relação de poder exercido pelo currículo nas transformações assumidas pela Escola Técnica Federal de Januária.

Diante das conceituações sobre o currículo na educação profissional, das fases assumidas pela escola alvo da pesquisa, frente à associação das mudanças da atual sociedade do conhecimento e do consumo. Acreditamos que o currículo na Escola Técnica Federal de Januária nos anos de 1990, assumia-se como um currículo de características humanistas, segundo Silva (2009), isto por que naquele modelo proposto, o objetivo era introduzir nos

---

<sup>52</sup> Ousamos em incluir neste *hall* o escritor Paulo Freire, considerado uma grande referência neste processo que muda os rumos da Pedagogia.

<sup>53</sup> Referências e Controle: Novas Direções para a Sociologia da Educação. (Tradução nossa).

estudantes um repertório de conhecimentos técnicos visando a vida adulta, bem como uma sutil inclinação ao respeito a estrutura social posta naquele momento. O currículo assumia, assim, uma postura mais tradicionalista, conseqüentemente, a formação se ocupava de uma preparação para o mundo laboral com pouca preocupação com a consciência social dos alunos.

Em contrapartida no início dos anos 2000, configuração CEFET, o currículo da instituição alvo se ocupou com a formação mais tecnicista, dado as características tecnocráticas gerenciais atribuídas aos ensinamentos e as práticas de manejo agrícola e pecuário. O Módulo neste processo se apressou em instigar a internalização de competências e habilidades não somente laborais, mas também gerenciais. Características típicas pertinente ao avanço tecnológico que era empreendido na sociedade no início do século XXI.

Nos últimos anos percebeu-se na questão curricular da Escola Técnica Federal de Januária uma inclinação congruente às características mais afinadas a uma postura crítica e pós-crítica do currículo. Baseando-nos nas definições de Silva (2009, p. 17), percebe-se nas escolhas curriculares uma “preocupação com conexões entre saber, identidade e poder”.

A pedagogia do currículo é um terreno complexo e fértil de onde brotou a consciência para a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa educacional. E é um campo que se bem estudado pode dar pistas, as quais refletirão a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, o que contribui para a reprodução das desigualdades de classe.

### **CAPÍTULO 3. O CAMINHAR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR: passos metodológicos**

A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras, e ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (THOMPSON, 1998, p. 337).

Iniciamos este capítulo com o trecho do livro “A voz do Passado: História Oral” do historiador Paul Thompson (1998), um dos pioneiros da história oral na Grã-Bretanha, e nos dias atuais apresenta-se como uma das autoridades mundiais na reflexão e na utilização desse método para o registro histórico em pesquisas. Nas palavras que compõem a aludida epígrafe edificaremos a espinha dorsal do presente capítulo, para o qual traçaremos as diretrizes teóricas e metodológicas de análise dos documentos produzidos pela história oral, através dos depoimentos provenientes do grupo focal.

O resgate das contribuições individuais à supracitada pesquisa, a qual colhe os depoimentos históricos acerca de uma instituição escolar de educação técnica, além de transformar conhecimento tácito em explícito, serve como um elo entre presente e passado, dando um sentido de continuidade à educação profissional para a região de abrangência do *locus* de pesquisa e chamando atenção para vertente que concebe cada indivíduo como ator da história.

Preconiza-se que não é intenção desta pesquisa alimentar o histórico embate travado entre os defensores de uma ou outra técnica de investigar aspectos históricos, ou seja, que não é intenção desta pesquisa desacreditar ou valorizar a história escrita ou mesmo a história oral. Pelo contrário, pretende-se utilizar ambas em complementaridade, uma subsidiando o fechamento das lacunas deixadas pela outra.

A história oral vem se constituindo como uma ótima alternativa metodológica para a compreensão das problemáticas dos sujeitos, das memórias, culturas e identidades. Esta prática é, portanto, uma alternativa crítica à análise das inovadoras questões históricas e sociais que se levantam no século XXI.

Fonte reconhecidamente significativa como técnica de investigação social, a história oral tem ganhado cada vez mais espaço nos meios acadêmicos devido ao seu papel de instrumento de luta política e de reconhecimento democrático, contribuindo, assim, no ato que valoriza o direito que dá voz aos desfocados da história social<sup>54</sup>, as pessoas comuns.

---

<sup>54</sup> Termo *desfocados da história social* é desenvolvido sobre a ótica de Thompson, porém necessita ser ressaltado que ideias contidas na perspectiva que toma a história oral como um instrumento de militância

Nos últimos anos os testemunhos diretos vêm chamando atenção pela sua capacidade, enquanto, alternativa crítica utilizada em prol de análises de questões que circundam a história de grupos sociais, de instituições históricas e acontecimentos sociais. Muitas vezes, estas questões apresentam poucas ou quase nenhuma história registrada nos documentos escritos ou na história socialmente difundida, desta forma, por intermédio dos testemunhos podem ser estas questões recontadas segundo a percepção dos indivíduos que as vivenciaram. Neste sentido Thompsom (1998, p. 41) defende que “as palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história”.

Na visão deste pesquisador, a história oral emerge-se a partir do contexto social; é entendida como o afloramento de conhecimentos passados, presentes nas memórias dos indivíduos de uma determinada sociedade e ao historiador cabe não apenas extrair tais informações, mas abrir um espaço de narração, um espaço compartilhado, em que a presença do historiador ofereça ao entrevistado a possibilidade da valorização de seus conhecimentos, e de suas vivências. Segundo Thompsom (1998), a história oral é rica por ser democrática, ela da voz às pessoas sem “importância ou relevância social”.

Embora seja uma técnica muito recorrente na contemporaneidade, ela é tão antiga quanto a própria história, visto que a oralidade precede a escrita. Em muitas tribos, aldeias, e aglomerado de indivíduos, a perpetuação do conhecimento se dá através da oralidade, pois “um relato da ação é também um resíduo de uma ação”. Segundo a concepção de Peter Hüttenberger<sup>55</sup> (1992, p. 256), citado por Alberti (2004)

A história oral enquanto método de pesquisa histórica por meio de entrevista gravada ganhou vulto no Brasil a partir da década de 70, quando foi criado o programa em história oral do CPDOC – Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil vinculada à Fundação Getúlio Vargas – FGV. No ano de 1994 outro importante passo foi dado em prol do fortalecimento da história oral no país, cria-se, assim, a Associação Brasileira de História Oral – ABHO<sup>56</sup>. Nestes mais de 40 anos da implementação da ABHO,

---

política, veio gradativamente dissipando-se. O que consubstancia, atualmente, em aspecto característico desta metodologia de investigação histórica.

<sup>55</sup> Para uma leitura aprofundada recomenda-se a visita ao artigo *Reflexões sobre as teorias das fontes*. Peter Hüttenberger (1992).

<sup>56</sup> Criada em 29 de abril de 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) congrega estudiosos e pesquisadores das áreas de história, ciências sociais, antropologia, educação e demais disciplinas das ciências humanas de todas as regiões do país. Seus associados têm em comum o uso da história oral em suas pesquisas, isto é, a realização de entrevistas gravadas com pessoas que viveram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida,

as entrevistas dentro da história oral figuram como relevantes fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Caracterizando-se por serem produzidas a partir de estímulos fomentados pelo pesquisador.

Um dos expoentes brasileiros no campo da história oral é a referenciada professora Verena Alberti, da qual visitamos a obra “Ouvir contar: Textos em História Oral (2004)”, nesta obra a autora pretende transmitir certas ideias sobre o ato de adentrar no campo da história oral, a principal dela é o “retorno ao fato”. Esta ideia nas palavras da autora significa a tentativa de “aperfeiçoar nossas análises para a descoberta de acontecimentos (em sentido amplo) capazes de gerar mudanças, para descoberta daquilo que engendra novos sentidos (sempre referenciados à realidade)”. (ALBERTI, 2004, p.10).

O sucesso atingido pela história oral no meio acadêmico é atestado pelo fascínio do vivido, nela encontramos a vivacidade do passado, a possibilidade de revivê-lo pela experiência do entrevistado. Alberti (2004) atribui esse fascínio à “memória viva”, pois ela nos acena a chance, ou a ilusão de suspendermos um pouco a impossibilidade de assistirmos a um filme contínuo do passado, através dos olhos de quem vivenciou o fato investigado.

Subsidia-nos aqui, a vertente desenvolvida pelo professor González Rey<sup>57</sup> (2002), o qual defende que toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, de forma que o estabeleça como uma das fontes principais de produção de conhecimento para uma investigação. Por conseguinte, encontra-se respaldo, também, o valor atribuído ao “diálogo orgânico” enfatizado na visão de Alessandro Portelli (2010), o qual faz uma relação entre história oral e poder, quem é que detém o poder na entrevista? Essa pergunta é respondida, na medida em que percebe-se que este poder advém de quem tem algo a ensinar: Pois, o poder está nas mãos do entrevistado, cabendo apenas ao entrevistador compreender o seu contexto sócio-histórico. (PORTELLI, 2010).

Portelli figura dentre os pesquisadores referenciados no campo da história oral, como um escritor preocupado com a ética que se faz necessária ao pleno uso desta metodologia como trabalho, recomenda a presteza com a responsabilidade de procedimentos fiáveis na recolha e no tratamento das informações. Assim na visão deste, é reforçada a

---

ou outros aspectos da história contemporânea. Para maiores informações acesse: [https://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=24](https://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=24). Acessado em: 03 de janeiro de 2019.

<sup>57</sup> Fernando Luís González Rey é doutor em psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em ciência pelo Instituto de Psicologia da Acadêmica de Ciências da União Soviética. Dedicou-se no aprofundando no desenvolvimento das questões teóricas e metodológicas implicadas no estudo da personalidade e estende suas pesquisas sobre este tema às áreas da saúde, educação e desenvolvimento humano sob um prisma abrangem a Teoria da Subjetividade e a Teoria das Representações Sociais. Disponível em: <https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/trajetoria-academica/2015-09-04-05-41-31>. Acessado em: 27 de dezembro de 2018.

necessidade de um compromisso com a honestidade caracterizado no respeito com as pessoas e com o material produzido, além de um compromisso com a verdade ou um esforço para compreender o que aconteceu ou poderia ter acontecido, entendendo a multiplicidade de narrativas e de versões.

A dimensão do método história oral evidencia questões que convergem para os diversos rumos que a história pode tomar e, portanto, para os diferentes papéis que ela pode exercer na sociedade, dependendo da evidência acolhida. Quando se trata de história oral é inegável o embate com a crítica sobre a fidedignidade das fontes consultadas. Neste sentido, a escolha dos entrevistados é preponderantemente condicionada ao resultado que se pretende chegar ao fim do processo investigativo.

Além da importância que o entrevistado detém para com a eficiência deste método investigativo, não se pode desconsiderar a parcialidade, enquanto característica, na história oral, visto que trata-se de aspectos subjetivos ao entrevistado. Todas as implicações são esperadas a partir da utilização deste método, pois, assumir esta subjetividade é indicar claramente as condições de imprevisibilidade inerente ao ato de entrevistar. Entretanto, esta falta de controle pode ser amenizada pelo entrevistador quando este considera a dimensão do projeto, a perspectiva considerada, o roteiro implícito ou explícito considerado, as circunstâncias precisas de cada encontro, a preparação do depoente, lugar da gravação, incidentes ocorridos, como condições passivas de serem previstas ou mesmo coordenadas. (PORTELLI, 2010).

Em todo caso, conforme disse Ferreira (2000, p. 33) *Apud* Philippe Joutard (2000) “os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados”. A história oral progrediu ao longo do tempo, é uma técnica aceita aos mais restritos círculos acadêmicos, porém, percebeu-se nos últimos anos que esse processo de modernização não acompanhou as perspectivas que a critica como método investigativo de aspectos históricos.

Tomando a história oral como metodologia de pesquisa científica, segundo aos olhares de pesquisadores como Alberti (2004), Portelli (2010) e Thompsom (1998), dentre outros, evidenciamos três dimensões essenciais para a produção do documento oral, são elas: a entrevista, o armazenamento a catalogação e a transcrição, bem como a interpretação: a construção da história.

A entrevista na perspectiva de Thompsom (1998, p. 254) demanda do historiador algumas qualidades essenciais, como: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas ‘relações em relação’ a eles; capacidade de demonstrar compreensão e

simpatia pela opinião deles”. Este autor defende que há a necessidade de uma preparação prévia pelo entrevistador, pois quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista. Compete ao entrevistador ter uma visão geral dos fatos históricos motivadores de sua pesquisa, assim, poderá ter maior eficiência na abordagem com a entrevista.

Há, também, a necessidade da preocupação com a elaboração das perguntas, não se podem conceber entrevistas com questionários rigidamente inflexíveis ou demasiadamente abertos. Se o objetivo de uma entrevista deve ser revelar a fonte do viés, fundamental para a compreensão social, então as perguntas devem ser tão simples e diretas quanto possíveis, em linguagem comum. Porém, devem-se formular perguntas inteligentes, capazes de gerar reflexões acerca do aspecto social pesquisado.

Apoiando-nos na definição de entrevista de história oral sob o olhar de Alberti deparamos com o conceito que a toma da seguinte forma:

[...] a entrevista de história oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. [...] Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra. (ALBERTI, 2004, p. 35).

Seguindo a visão de Alberti, a entrevista possibilita a documentação “material” de ações de constituição de memórias, e o entrevistador não é passivo neste processo. Ele detém os conhecimentos para transformar as experiências dos entrevistados em evidência oral. De um ponto de vista individual a realidade é complexa e multifacetada; e “um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. (THOMPSON, 1998, p. 25).

Sobre a questão individual, Portelli (2010) reflete que a história oral permite o encontro com o outro e seu modo de existir no mundo. Neste sentido, o autor compreende a memória como algo social, porém, centra-se no indivíduo, pois tem em vista que o ato de rememorar é pessoal, sendo a história oral a “arte do indivíduo”. É preciso ter em mente que cada entrevista é diferente, por isso é importante desenvolver a arte da escuta, estar aberto para conhecer e aprender.

Na compilação do XXII Simpósio Nacional de História realizado em João Pessoa, Arberti (2003, p.01) destaca que “o trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea”. Na



prática a história oral moderna<sup>58</sup> é favorecida pelo gravador e outras formas tecnológicas, quais subsidiam a pesquisa histórica por meio dos depoimentos.

Depois de concretizada as entrevistas, o historiador deve se preocupar com o Armazenamento, a catalogação e a Transcrição, segundo as diretrizes metodológicas ditadas por Thompsom (1998). Porém este pesquisador remonta aos anos de 1990 quando a tecnologia para a captura de áudio tinha como instrumento aparelhos de gravação analógica em fitas de videoteipe. Naquele período, o *video home system* – VHS exigia cuidados com seu manuseio e com seu armazenamento. Todavia, esse tipo de tecnologia entrou em declínio a cerca de 20 anos. Atualmente a tecnologia propiciou diversas formas de armazenamento mais seguros, e mais eficientes.

Na atualidade a gama de aparelhos que gravam áudio em formato digital é variada, esta potencialidade tecnológica aos olhos de pesquisadores conceituados como Thompsom (1998) e Joutard (2000), leva-os a crer que estamos diante de uma civilização essencialmente oral, dado que o telefone, a internet e o computador diminuem consideravelmente a quantidade de cartas e documentos escritos.

Mesmo diante de uma contemporaneidade que ofereça-nos uma série variada de tecnologias de gravação de áudios, necessitamos ainda de sistematizar e catalogar estes arquivos. A catalogação ajuda a distinguir o arquivo de um entrevistado de outro, evitando assim que certas memórias sejam creditadas às pessoas erradas.

Depois de cadastrados os arquivos orais são passados para a forma escrita o que Alberti (2005) nomeia de processamento, as palavras escritas são mais fáceis de serem analisadas cientificamente, usando para isso técnicas comumente utilizadas em análises de documentos escritos.

A preservação digital, tratada aqui, é mais do que um processo técnico, ela é um processo social e cultural, pelo fato de que nela se aplicam critérios. É também um processo legal, porque definem os direitos de sigilo dos entrevistados.

Tomando os cuidados referentes ao armazenamento, a catalogação e a transcrição, o próximo passo galgado vem a ser a Interpretação ou conforme diz Alberti (2004) a construção da história a partir dos fragmentos. Nas palavras de Thompsom (1998), a interpretação das lacunas, das ausências, das distorções com o real conhecido está no centro da análise do documento oral. A apresentação da história com evidência oral abre novas

---

<sup>58</sup> História oral moderna é concebida desta forma na ótica de Philippe Joutard.

possibilidades de construção de realidades e de afirmações de identidades sejam elas individuais, institucionais, culturais ou sociais.

Este autor reflete, ainda, sobre o trato com o documento oral, diz que as habilidades essenciais para julgar a evidência, escolher o trecho mais expressivo, ou dar forma a uma exposição são muitos semelhantes a quando se escreve história a partir de documentos. Todavia, conforme Alberti, o exercício de fazer a interpretação através dos depoimentos se assemelha ao ato do retorno ao fato. Segundo esta autora não é fácil, sendo esta área tão hermenêutica. Contudo, “podemos avançar um pouco prestando atenção aos acontecimentos e as ações da entrevista, ao trabalho da linguagem em constituir realidades e ao trabalho de enquadramento da memória”. (ABERTI, 2004, p. 10).

A memória “é vista aqui como o fato, como algo que pode incidir sobre a realidade e causar mudanças”. (IBIDEM, 2004, p. 10). Neste sentido tomando como fonte de inspiração as palavras de Peter Hüttenberger (1938-1992) citado por Alberti (2004, p. 34), “O típico *resíduo de ação* seria o clássico documento de arquivo – pedaço de uma ação passada – enquanto que o *relato de ação*, posterior no tempo, poderia ser exemplificado por uma carta na qual se informa alguém sobre uma ação passada, ou ainda por memórias e autobiografias.”

Na discussão sobre as teorias das fontes, a distinção entre resíduo de ação e relatos de ação, ganha destaque nas palavras de Alberti *Apud* Hüttenberger, ao dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista, Alberti (2004), defende a vertente que enxergar na ação de conduzir a entrevista como parte do próprio relato do entrevistador, portanto, a entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador.

Diante das constatações elencadas acima, entendemos que a história oral possibilita, também, compreender que a memória é também fato, possível de ser objetivamente estudado. E tomar a memória como fato permite entender como determinadas concepções do passado se tornaram coisas, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes. Tal constatação, embasada em Alberti (2004) *Apud* Robert Frank (1992), considera que a história oral pode contribuir para uma história objetiva da subjetividade, pois o conhecimento “objetivo da história” não basta para explicar o presente. A percepção do presente sob o passado, o que se vem sendo chamado de memória, exige um estudo acadêmico o que permite melhor compreender a identidade que ela tem por estruturar. Cf. (ALBERTI, 2004 *Apud* FRANK, 1992).

### 3.1. AS CARACTERÍSTICAS QUE CREDENCIAM OS INTEGRANTES DO GRUPO FOCAL

As discussões da presente seção foram realizadas acerca das visões de diferentes atores históricos estratégicos dentro da Escola Técnica Federal de Januária. E para concretizar o propósito acolhido para esta seção, utilizou-se como critério de escolha um grupo focal composto por 8 (oito) integrantes que possuem as seguintes características: servidores antigos ativos, ex-servidores, ex-alunos.

Além das características mencionadas acima, a escolha dos personagens que integraram o grupo focal levou em conta a importância destes indivíduos na história da instituição, sejam como diretores e chefes de área, coordenadores das comissões que atuaram diretamente no curso Técnico em Agropecuária, enfim, de indivíduos que viveram de perto as transformações da Escola Técnica Federal de Januária no período de 1993 a 2008.

Seguindo a percepção elaborada por Thompsom (1998, p. 25), citada na seção anterior, “um mérito principal da história oral [...] é que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Diante dessa multiplicidade original de pontos de vista, é que intentamos destilar o emaranhado de experiências provenientes da entrevista a fim de alcançar a percepção desses atores, no que concerne a 13 (treze) questões, previamente elaboradas e consubstanciadas em um roteiro de entrevista<sup>59</sup>. Tais questões buscaram captar, em certa medida, as características identitárias da Escola Técnica Federal de Januária, sobretudo, a partir dos anos 90, bem como rememorar princípios e costumes praticados no *locus* de pesquisa.

Salienta-se, que por se tratar de uma investigação de cunho historiográfico, as divagações ou rememorações ocorridas durante a entrevista perpassaram a fronteira estabelecida pelo recorte temporal, ou seja, as discussões estenderam-se a períodos anteriores aos anos 90, bem como posteriores ao ano de 2008. Fato considerado benéfico, pois, enriqueceu as características investigativas e o alcance do método história oral empregado na presente pesquisa.

As características identitárias estão dentro do campo de tendências pedagógicas amplamente utilizadas na instituição, bem como, práticas de ensino utilizadas, postura dos profissionais docentes e posturas dos discentes, impactos causados pelas mudanças das

---

<sup>59</sup> O roteiro da entrevista aprovado pelo CEP/UFVJM encontra-se entre os apêndices dessa dissertação.

legislações educacionais, e das mudanças da nomenclatura. Dentre outras questões correlacionadas à educação profissional e tecnológica.

As 13 (treze) questões deram o tom para a apresentação das experiências dos atores ligadas aos aspectos identitários considerados relevantes para a construção de uma identidade institucional. Com o objetivo de rememorar as ações que ocorreram em um passado relativamente recente, os participantes foram organizados em dois grupos, esta estratégia visou ampliar o leque de vivências e conhecimentos acerca dos aspectos históricos investigados por esta pesquisa.

O primeiro grupo reuniu integrantes com características que os favoreceram a ter um maior número de conhecimentos alinhados ao final dos anos 80 início dos anos 90. O segundo grupo composto por integrantes que possuem conhecimentos afinados ao final dos anos 90 início dos anos 2000. Tanto o primeiro quanto o segundo grupo possuíam docentes ex-alunos, quanto técnicos administrativos ex-alunos, fato considerado importante, pois amplia a familiaridade com os aspectos institucionais que pretende-se extrair dos depoimentos. Também, reflete no fato de que um integrante do grupo focal pode vir a ter testemunhado duas ou mais configurações do *locus*, credenciando-o em ter mais percepções acerca das fases galgadas pela Escola Técnica Federal de Januária no recorte temporal de 1993 a 2008.

A Escola Técnica Federal de Januária é uma instituição considerada privilegiada perante as características valorizadas pela história oral, pois reúne em seu quadro funcionários com uma grande experiência profissional atuantes na própria instituição. Esta característica ofertou uma possibilidade de contatar profissionais com maior chance de ter testemunhado as “fases institucionais” deste *locus* e a partir dessa característica ser capazes de perceberem os aspectos identitários, viés almejado por esta investigação.

Como uma forma de flexibilizar o encontro, foi dada a alternativa aos selecionados de que a entrevista acontecesse no local/setor que melhor agradasse-os, mas de qualquer forma uma sala de reunião já havia sido previamente reservada para que os depoimentos se efetivassem.

Utilizou-se como ferramenta de gravação um pequeno gravador e reproduzidor digital de áudio, uma ferramenta discreta e simples de manusear, suas características minimizaram o desconforto dos entrevistados para com a situação. A duração das entrevistas variou entre 50 e 80 minutos e todas as entrevistas iniciaram-se e findaram-se sem a necessidade de interrupção ou adiamento.

Antes de prosseguirmos para o que disseram os entrevistados é necessário esclarecer como foi feita a codificação dos participantes da pesquisa, tendo em vista o anonimato exigido pela TCLE e o sigilo das informações prestadas por eles. Para Saldanã (2016, p. 4) “um código na pesquisa qualitativa é frequentemente uma palavra ou frase curta que simbolicamente atribui atributo sumativo, saliente, de captação de essência e/ou evocativo para uma parte de dados baseados em linguagem ou visuais”<sup>60</sup>. Este autor ainda acrescenta que codificação não é uma ciência precisa; é basicamente um ato interpretativo, pois o código pode, algumas vezes, resumir ou condensar dados, e não simplesmente reduzi-lo.

Embasados nesta definição, no processo de análise os entrevistados são identificados por uma combinação alfanumérica formadas pela letra P de professor, T de técnico administrativo, seguido pelo número 1 ou do número 2. A característica variante, e que corresponde à divisão dos grupos, é a letra A de antigo e R de recente. Os participantes são agrupados sequencialmente em dois grupos e estes grupos subdividem-se em quatro duplas. Conforme quadro a seguir:

**Quadro 10 - Representação Codificada dos Entrevistados**

<i>P/T</i>	<i>P1R</i>	<i>P2R</i>	<i>T1R</i>	<i>T2R</i>
<i>P1A</i>				
<i>P2A</i>				
<i>T1A</i>				
<i>T2A</i>				

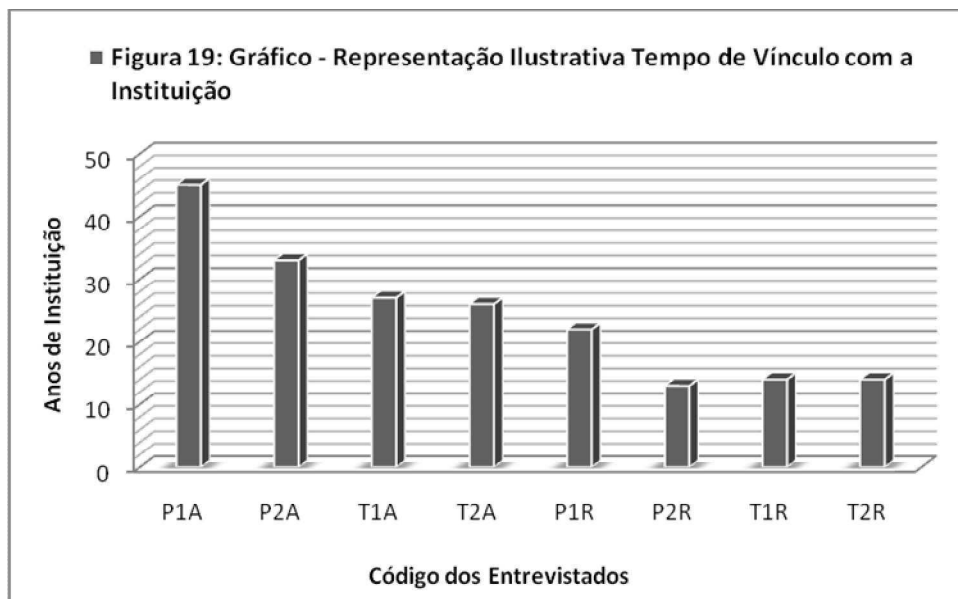
*Fonte: Saldanã (2016). Elaborado pelo autor.*

Desta forma, o período compreendido entre o ano de 1993 ao ano de 2008 é “testemunhado” pelos 8 (oito) integrantes do grupo focal. Observa-se que para o período do recorte temporal serão levantadas as memórias de um professor e um técnico administrativo em educação, ambos relacionados diretamente de alguma maneira, ao curso Técnico em Agropecuária, aos costumes e tradições da instituição pesquisada.

<sup>60</sup> Tradução nossa.

Uma forma de mensurar, ilustrativamente, o tempo de contato destes integrantes com a instituição pesquisada é apresentada na forma de um gráfico. A saber:

**Gráfico 1 - Representação Ilustrativa Tempo de Vínculo com a Instituição**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste sentido, conforme defendido na seção anterior, aos olhos de Alberti (2004) a entrevista é um resíduo de uma ação específica imbuída na busca da interpretação do passado. Ela também proporciona a possibilidade de documentar as ações de constituição de memórias. Memórias estas que estão diretamente relacionadas ao tempo e a experiência. Portanto, o tempo de atuação dentro a Escola Técnica Federal de Januária credenciam, assertivamente, estes integrantes a recontar os aspectos passados deste *locus*.

### 3.2. OS DOCUMENTOS ORAIS SOB A AÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO: categorias de análises

A Análise de Conteúdo deve começar onde os modos tradicionais de pesquisa terminam. **Harold Lesswell (1952).**

Diante da necessidade de analisarmos os documentos orais criados através das entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com os personagens históricos da Escola Técnica Federal de Januária, que se faz justificável o uso da técnica de Análise de Conteúdo neste processo.

O uso da metodologia história oral neste capítulo possibilitou, através dos testemunhos diretos, criar o documento oral no qual estará transcrito os aspectos identitários, historiográficos e transformadores do *locus* pesquisado. Desta forma, pretendemos trabalhar com estes discursos e com suas interpretações por meio de inferências, ou seja, procuraremos, nestes, selecionar os indícios identitários<sup>61</sup> que ligam as práticas pedagógicas, os costumes e tradições à perpetuação ou não de uma cultura institucional própria.

A Análise de Conteúdo é uma técnica criada em meados dos anos de 1915 nos Estados Unidos, e um de seus precursores foi o professor da Universidade de Yale o PhD Harold Lasswell. Inicialmente esta técnica surgiu com o intuito de identificar a postura estratégica de países que potencialmente seriam uma ameaça aos Estados Unidos<sup>62</sup> durante a segunda guerra mundial, também proceder à análise da imprensa e de propaganda. Esta técnica apresenta-se nos meios acadêmicos como uma boa alternativa de análise qualitativa e quantitativa<sup>63</sup>, é considerada uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A Análise de Conteúdo ganhou popularidade a partir da década de 70 com a reconhecida pesquisadora Laurence Bardin. De maneira clara e objetiva esta autora apresenta e descreve no livro Análise de conteúdo (1977) – título original *L'Analyse de Content* – os métodos e técnicas para a análise qualitativa de dados. No início de sua aplicação, no começo do século XX, a objetividade da análise era questionada e perseguida com empenho. Aos poucos, a análise de conteúdo, foi interessando pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a linguística, etnologia, história, psiquiatria, psicologia, ciências políticas e jornalismo, dentre outras.

Segundo a autora Laurence Bardin as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como inquérito sociológico ou a experimentação, “*organizam-se em torno de três pólos cronológicos; a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*”. (BARDIN, 1977, p. 95, grifo nosso).

---

<sup>61</sup> O termo Indício identitário faz assimetria ao termo Unidade de Codificação ou de Registro de Bardin (1977, p. 23).

<sup>62</sup> A análise de Conteúdo foi destacadamente desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial, pela Divisão *experimental para o estudo de comunicações em tempos de guerra*, do Congresso dos Estados Unidos, sob coordenação de Harold Lasswell. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

<sup>63</sup> Deve-se salientar que há pesquisadores como Carlomagno; Rocha (2016) que defendem a bandeira de que a Análise de Conteúdo é essencialmente uma técnica *quantitativa* dada as suas características típicas americanas, e que sob a vertente francesa, especialmente no Brasil, tal técnica é concebida fortemente com uma técnica qualitativa.

A análise de conteúdo trabalha com a semântica e com a hermenêutica, nas palavras de Bardin (1977, p. 9) trata-se de “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. A análise de conteúdo debruça-se sob a comunicação e valoriza as palavras, pois é enxergada sob a perspectiva da mencionada autora como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN, *Op. Cit*). Portanto, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (IDEBIM, 1977, p. 44)

Diante da noção “do que vem a ser” a análise de conteúdo expressa acima, surge uma relevante preocupação de como criar mecanismos significativos para entrelaçar as [Abstratas] instâncias temporais de Koselleck, campo de experiência e horizonte de expectativa, à [objetiva] análise de conteúdo de Bardin. Esta relação encontra terreno fértil na semântica, a qual lida com a palavra inferindo as experiências e as expectativas dos sujeitos entrevistados, de forma que o instrumento condutor destas perspectivas é a própria palavra escrita ou oral. Segundo Bardin (*Op. Cit*). “a *semântica* é o estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, com o material principal da análise de conteúdo: os significados”.

Como uma forma de sistematizar os dados do documento oral, criou-se 8 (oito) categorias de análises intuitivamente ligadas aos indícios identitários expressos pelo discurso produzido pelas testemunhas acolhidas. São elas: Categoria Afetiva, Categoria Simbólica, Categoria Educação Teórico/Prática, Categoria Transformação da Instituição, Categoria Educação e Trabalho, Categoria Pedagógica, Categoria Potencial econômico Regional e Categoria Perfil Aluno/Professor.

Para levantar as categorias de análises a partir da relação com a ocorrência das expressões, termos, ou palavras se faz necessário a codificação destes, segundo Johnny Saldanã (2016). Para este autor na análise de dados qualitativos, um código é um construto gerado pelo pesquisador que simboliza ou “traduz” dados e, portanto, atributos interpretados significando para cada dado individual para fins posteriores de detecção de padrões, categorização, desenvolvimento de asserção ou proposição, construção de teoria e outros processos analíticos. Desta forma segundo Saldaña, como um título representa e captura o conteúdo principal e a essência de um livro, filme ou poema, o mesmo acontece, um código



representa e captura o conteúdo principal e a essência de um dado. (Cf. SALDAÑA, 2016, p. 5, Tradução nossa)<sup>64</sup>.

Neste sentido, a principal função das categorias criadas é capturar a essência dos dados convergidos nos indícios identitários dispersos nos discursos. As categorias de análises criadas para este capítulo são alçadas com base em Bardin (1977) e Saldaña (2016). E são nomeadas de forma a capturar os dados mais representativos, enquanto provas selecionadas, do discurso proferido por cada integrante do grupo focal. Os aspectos estruturantes da pesquisa são representados por estas categorias de análise. A saber:

1. A categoria Afetiva construída para mensurar a emoção e os valores empregados no discurso.
2. A categoria Simbólica mensura a representatividade social da instituição perante o público e perante os personagens da entrevista.
3. A categoria Educação Teórico/Prática busca constatar qual era a forma educacional empregada de maneira predominante.
4. A categoria Transformação da Instituição mensura como ocorreu a percepção das mudanças de configuração da instituição.
5. A categoria Educação e Trabalho mensura a relação dos atos da instituição com o mercado de trabalho.
6. A categoria Pedagógica mensura como era a relação das tendências pedagógicas tecnicismo e libertária no processo de ensino da instituição.
7. A categoria Potencial Econômico Regional mensura a relação dos atos da instituição com Arranjos Produtivos Locais – APL.
8. A categoria Perfil Aluno/Professor mensura os perfis acadêmicos dos alunos e dos professores.

Salienta-se que pelo motivo da pesquisa trabalhar apoiada encima de conceitos qualitativos e os “recortes” dos discursos serem expressos por frases e orações, a marcação destes trechos ou desses indícios identitários será por meio de códigos. Quais serão expressos

---

<sup>64</sup> In qualitative data analysis, a code is a researcher-generated construct that symbolizes or “translates” data, and thus attributes interpreted meaning to each individual datum for later purposes of pattern detection, categorization, assertion or proposition development, theory building, and other analytic processes. Just as a title represents and captures a book, film, or poem’s primary content and essence, so does a code represent and capture a datum’s primary content and essence.

pela letra C de categoria seguida pelo número da categoria qual o representa, ficaram expressos desta forma: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8.

Diante da apresentação das características e dos propósitos de cada categoria de análise é preponderante neste momento enfatizar qual é a lógica metódica empregada na seleção dos trechos mais significativos dos discursos. Portanto, Baseando-nos em Bardin (1977) empregaremos a lógica de Análise Temática, com o recorte dos trechos congruentes às categorias de análise de modo que toma o raciocínio expresso na grelha de análise abaixo.

**Quadro 11 – Grelha de Análise**

Grupo Focal		Categorias de Análises							
		Afetiva	Simbólica	Educação Teórico/Prática	Transformação da Instituição	Educação e Trabalho	Pedagógica	Potencial Econômico Regional	Perfil Aluno/Professor
Professores Antigos	P1A								
	P2A								
Técnico Adm. Antigos	T1A								
	T2A								
Professores Recentes	P1R								
	P2R								
Técnico Adm. Recentes	T1R								
	T2R								

Fonte: Bardin (1977). Elaborado pelo autor.

De acordo com Bardin, “fazer um análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1977, p. 105).

A codificação e o tema são assimétricos e condicionantes, um em relação ao outro, pois quanto mais ocorrer o código nos discursos mais significância possuirá o tema na análise. Desta forma, segundo Bardin (1977, p. 104) “a *unidade de registro* é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (Grifos nossos). Mais a diante tal

autora completa que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, e crenças, de tendências, etc.” (*IBIDEM*, 1977, p. 106).

Diante destas considerações, pontua-se que os discursos dos atores históricos serão submetidos às categorias de análises, e os códigos representantes destas categorias, (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8), relacionar-se-ão a frequência de suas ocorrências nas alocações. Sob esta perspectiva analítica, conforme o maior número de ocorrências de um determinado código, mais relevante é sua significância para o tema, para o dado, motivo de sua captura.

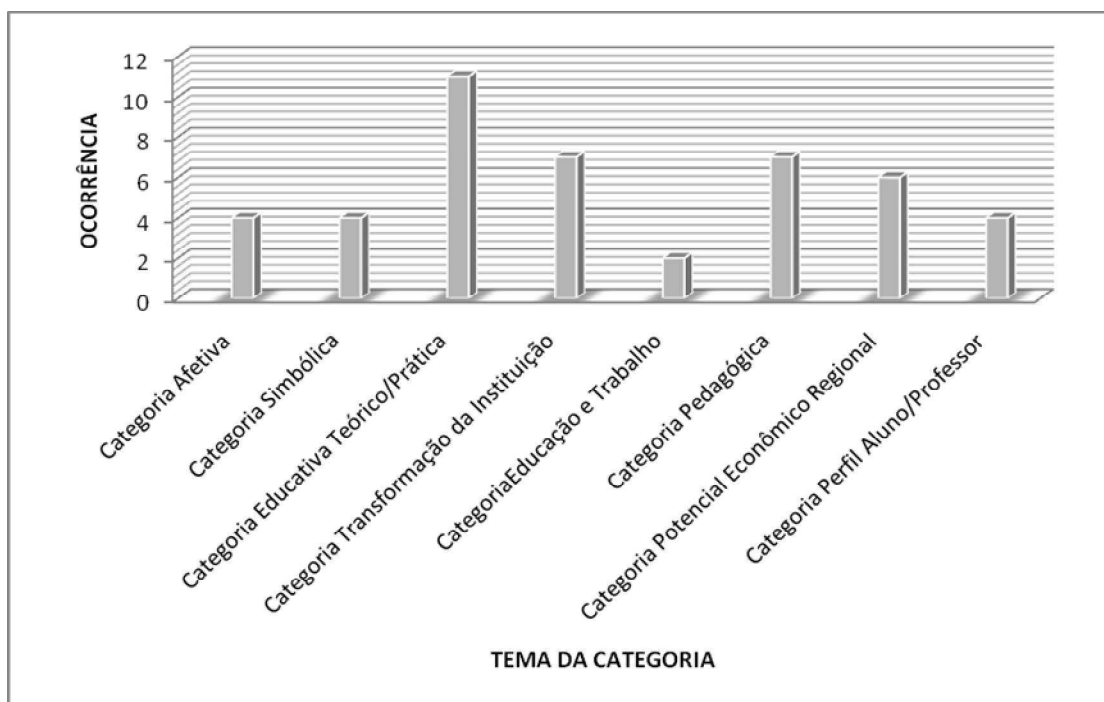
## **CAPÍTULO 4. O RECONTAR DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL**

O indivíduo pode ser livre das provas impressas, mas não da memória. (PORTELLI, 2010).

A epígrafe acima creditada a Alessandro Portelli evidencia um pouco a “profundidade” da interpretação alçadas acerca das memórias, estas então, encaradas como uma janela que dá acesso a um momento, uma situação ou um contexto passado, significativo do ponto de vista histórico. Com base na aludida expressão, inicia-se o presente capítulo propondo analisar os depoimentos dos atores históricos escolhidos sob o crivo das oito categorias de análises elencadas anteriormente – eixos de análise. Inicialmente apresentou-se uma análise quantitativa das ocorrências dos recortes mais significativos e pertinentes às categorias que os condicionam. Num segundo momento interpretamos tais discursos por meio de inferências, ou seja, procurou-se selecionar os indícios identitários que ligam as práticas pedagógicas, os costumes e tradições à perpetuação de uma cultura institucional tecnicista no *locus* pesquisado.

Ao distribuirmos os recortes às suas respectivas categorias, os números de ocorrências se apresentaram inclinadas predominantemente às categorias nomeadas de Educativa – Teórico/Prática, Transformação da Instituição, Pedagógica e Potencial econômico regional; da forma demonstrada no gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Distribuição dos Recortes às Categorias**



*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

Observou-se que quatro categorias de maior destaque atraíram as atenções dos atores históricos, pois foram estas que os personagens mais debruçaram-se ao adentrar no mérito. A categoria que teve maior ocorrência foi a denominada Educativa Teórico/Prática, devido às características marcantes do tipo de ensino notabilizado na instituição investigada, causando uma série de divagações, consubstanciada no fomento do rememoração das vivências dentro da instituição, seja na figura de aluno, de professor ou técnico administrativo, proporcionando o relembrar de ações, costumes e vivências passadas.

#### 4.1. INDÍCIOS IDENTITÁRIOS SOB ANÁLISE

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. (...) problema é o seguinte: qual é o tipo de histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1926-1937)

Nesta seção, propõe-se conhecer uma história coletiva e individual para tentar descortinar a história institucional da Escola Técnica Federal de Januária, como uma maneira de atender os objetivos que norteiam tal pesquisa, fez-se “pontes” entre os indícios identitários e os aspectos transformadores da Escola Técnica Federal de Januária. Utilizou-se como referência as categorias de análises criadas no capítulo anterior, pois conforme Bardin

(1977, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Portanto, o critério de categorização será semântico, respeitando a características da análise temática.

#### 4.1.1. O RECONHECIMENTO DA INSTITUIÇÃO SOB A PERCEPÇÃO DOS ATORES HISTÓRICOS

Afirmar que a educação transforma a vida dos alunos é veicular uma assertiva verdadeira do ponto de vista que enxerga, de forma transparente, o fato de que os alunos ingressam às instituições de ensino básico, técnico e tecnológico com bagagens repletas de sonhos, perspectivas, desejos, medos, dentre outras formas de incertezas. Contudo, é a partir da vivência escolar que estes jovens começam a amadurecer seus entendimentos sobre a sociedade e sobre seu pertencimento dentro desta. Diante desta expertise alcançada, traçam metas, objetivos pessoais e profissionais com base nas relações desenvolvidas no âmbito escolar; este contato com os componentes da instituição de ensino produz a reação da expectativa ação e deixa marcas longínguas durante a vida. Neste sentido, iniciamos as discussões analíticas a partir da categoria afetiva.

A categoria Afetiva celebra por meio das palavras as questões de cordialidade à instituição pesquisada. Tal foco foi construído no intuito de entender, em certa medida, questões que convergem para fortalecer ou refutar a visão dos atores históricos acerca da afeição proporcionada pela escola investigada.

**Quadro 12 – Análise da Categoria Afetiva**

Grupo Focal		Categoria Afetiva
Professores Antigos	P1A	-
	P2A	[...] os institutos têm um história de mais de 100 anos de educação profissional e essa qualidade e esse <i>hall</i> ninguém tem no país, a nossa rede de educação profissional ninguém tem igual, e essa experiência nós não podemos desprezar, isto é uma grande virtude. [...] Fui ex-aluno da escola, sou ex-aluno da escola realizando o curso técnico em agropecuária. (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	[...] eu considero que já faço parte dessa escola, por simplesmente eu tenho aí 30 anos de instituição, né! [...] a instituição já faz parte da minha vida. [...] então assim eu praticamente considero-me parte da escola. (T1A, 2018).
	T2A	-
Professores	P1R	-

Recentes	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	[...] É implantado aqui, nessa região uma instituição assim que tinha um papel muito importante, assim, que <b>ficava guardada como uma pedra preciosa, guardada num canto [...]</b> . (T1R, 2018).
	T2R	-

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

Essa forma de enxergar o reconhecimento para com a escola evidencia a importância das ações implementadas por ela no curso da vida estudantil e profissional dos seus componentes; também percebe-se que a dinâmica de atos desenvolvidos por ela leva-nos a considerar o desempenho na missão enquanto instituição de ensino, vista também como um organismo aberto, cuja a estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham (professores, corpo administrativo) e pelos seus usuários (alunos e comunidade próxima).

De acordo com os exemplos mostrados no quadro 12, os relatos dos atores evidenciam o discernimento sobre o legado histórico da modalidade de educação profissional, tanto no âmbito nacional quanto na região da Bacia do Médio São Francisco, onde encontra-se inserida a Escola Técnica Federal de Januária, de forma que inferimos que há uma compreensão da importância da política pública convergida em educação profissional, e as características da cultura institucional na escola investigada.

Quando é defendido que “a nossa rede de educação profissional ninguém tem igual, e essa experiência nós não podemos desprezar, isto é uma grande virtude”, se aproxima do entendimento de Libâneo (2008, p. 232) quando diz que “as escolas têm traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem”. Neste sentido, percebe-se que há um entendimento da grandeza das ações desenvolvidas pela instituição investigada, na medida em que é exaltado, de forma implícita, as características próprias deste *locus*. Tal constatação, também, se aproxima do entendimento de Magalhães (2004), quando este propõe que as instituições educativas são encaradas como um “organismo vivo”, haja em vista os atributos creditados a Escola Técnica Federal de Januária.

Introduzindo estes discursos à proposta conceitual de Koselleck, infere-se que os atores sociais pesquisados, enquanto alunos, internalizaram traços passados da vivência acadêmica da instituição e reescrevem estes traços juntamente com suas próprias características, convergindo também, em novas formas de percepções passadas a diante.

Outro ponto de destaque trata-se da relevância dada pela comunidade januarense à característica de ser ex-aluno da escola, “Fui ex-aluno da escola, sou ex-aluno da escola realizando o curso técnico em agropecuária”, percebe-se que tal característica é valorizada tanto pelas pessoas externas, comunidade próxima, como pelo o indivíduo que está no dia-a-dia desta. Essa valoração afetiva possibilita inferir não apenas o exercício da participação destes atores no descortinar da história da instituição enquanto “organismo vivo”, mas também, possibilita a análise da prática cotidiana que levará aprender ideias, saberes, experiências, na própria instituição educativa, contribuindo para o recontar histórico e para o “desenhar” da identidade institucional.

#### 4.1.2. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE JANUÁRIA ENQUANTO SÍMBOLO

A análise sobre variação e a permanência das estruturas simbólicas da instituição é o foco desta subseção, nela tenta extrair dos relatos os elementos simbólicos, culturais e operacionais, que integram direta e indiretamente a relação educacional entre a Escola Técnica Federal de Januária e seus componentes. Nesta categoria defendemos o entendimento da multidimensionalidade da ação simbólica institucional, qual é proveniente da relação educação/instituição, como perspectiva que enxerga a cultura escolar como instrumento gerador de educabilidade, de ação social, de fundamento de prática didática mediadora entre a sociedade e a escola.

No que se refere à análise simbólica que visa investigar a representatividade social da instituição sob o olhar dos atores históricos, quando foi questionado sobre a percepção destes sobre as “fases da instituição”, pelas respostas, notamos que há grande relação da figura – Escola Técnica Federal de Januária – na concepção de expectativas positivas sobre as ações implementadas na instituição, que por sua vez, “reflete” na comunidade ribeirinha januarense. E muitas vezes ao procurar assumir-se como uma alternativa de progresso regional corroborou no processo da construção da identidade institucional do *locus* investigado. Podemos visualizar estas questões nos relatos constantes no quadro, a seguir:

**Quadro 13 – Análise da Categoria Simbólica**

Grupo Focal		Categoria Simbólica
Professores Antigos	P1A	[...] Foi uma evolução tanto no aspecto educacional da coisa, o trato com o aluno, quanto também os avanços na parte de área pedagógica, de abertura de curso, de



		“ <b>oportunização</b> ” de abertura de vagas para nova clientela e um grande avanço dentro da instituição <b>trazendo um grande benefício para nossa região</b> . (P1A, 2019).
	P2A	Isso é muito claro né! A nossa instituição passo por Escola Agrícola, depois Escola Agrotécnica, depois CEFET, hoje Instituto <i>campus</i> Januária né! <b>Tendo o princípio da educação voltado para educação profissional né! Preparando o jovem para o mundo do trabalho</b> . Nossa Instituição sempre foi muito claro isso, eu acredito que até anteriormente, <b>que anos anteriores tinha uma visão do profissional até mais do que hoje, os alunos que vinham para cá, vinham realmente atrás de uma profissão</b> . [...] <b>nós somos um centro de referência tecnológica regional</b> . (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	-
	T2A	-
Professores Recentes	P1R	Inicialmente o processo da escola é de uma importância muito grande, pois <b>era uma das poucas escolas que ofereciam ensino técnico de qualidade, não no Norte de Minas, mas também no Sul da Bahia</b> . (P1R, 2018).
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	Bom, eu fiquei até surpreso de <b>uma região desta ter uma Instituição Federal</b> , quando vim eu não tinha assim uma ligação direta e passei a observar [...] apesar de estar mais restrita a área agrícola né! <b>Foi uma surpresa ver o potencial que tinha né!</b> Comecei ver as tradições dela no início de Escola Agrotécnica, Colégio Agrícola, então <b>fiquei assim surpreso de uma região dessa assim tão carente, uma instituição que poderia fazer muita coisa; plantada aqui em uma região carente [...]</b> . (T1R, 2018).
	T2R	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.

Vale ressaltar que, de forma semelhante ao posicionamento de Magalhães (2004) ao trabalhar com a conceituação de “Referencial Institucional”, acreditamos na existência de estruturas simbólicas abstratas que permitem-nos o entendimento de que sob a ação do tempo, os atos implementados pela instituição de ensino apropriando-se do contexto ao seu redor, da relação de rotinas, ritos e jogos reflexivos (experiências) entre educação e instituição cria-se expectativas no público e nos componentes da escola. Esta expectativa faz com que estes componentes, internos e externos enxerguem a Escola Técnica Federal de Januária como um símbolo, como um referencial educacional. Este enquadramento nas palavras de Magalhães (2004, p. 35) é definido como “uma pedagogia que se desenvolve, triangulando através do simbólico a relação entre o sujeito e a realidade. Deste modo, pela cultura escolar se acentuam as marcas de contextualização, representação e apropriação reflexiva e cognitiva”.

Através dos relatos demonstrados no quadro 13, podemos inferir que a Escola Técnica Federal de Januária apropria-se de uma imagem simbólica baseada na experiência para assumir-se como alternativa educacional socioeconômica de uma carente região semi-árida mineira. Convergindo assim, em proposta de oportunização para abrandar a dinamicidade encontrada no mercado de trabalho. Neste sentido, Magalhães (2004, p. 116)

diz que “a influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente com representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos”.

#### 4.1.3. OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS QUE GUIAM A DIVISÃO DO PENSAMENTO E DA AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

O ambiente escolar provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura proporcionada pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Este processo faz com que a escola gradativamente torne-se um “espaço de síntese”, pois recombina suas culturas consolidadas de momentos passados com novos traços culturais trazidos pelos seus componentes. Ela é uma síntese entre a cultura “experenciada” que acontece em seu interior e em seu contato com sua clientela, e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento.

A prática pedagógica escolar vivenciada no interior das instituições de ensino técnico profissional traz as características das diferentes tendências pedagógicas, desenvolvidas ao longo do tempo. Neste sentido, o foco desta categoria é analisar os princípios da pedagogia tecnicista, identificando suas características e manifestações no cotidiano da Escola Técnica Federal de Januária. De acordo com a categoria Educação Teórico/Prática intenta-se constatar qual era, em certa medida, os costumes educacionais das práticas didáticas empregadas de maneira predominante na instituição pesquisada, a partir dos seguintes trechos:

**Quadro 14 – Análise da Categoria Educação Teórico/Prática**

Grupo Focal		Categoria Educação Teórico/Prática
Professores Antigos	P1A	As práticas educacionais na época do Colégio Agrícola e na Escola Agrotécnica eram o <b>sistema escola fazenda</b> , sistema produtivo nas unidades educativas de produção onde a escola geria, desenvolvia as atividades agrícolas nas UEPs <sup>65</sup> e era quase de <b>cota meio trabalho</b> , trabalho mesmo! [...] <b>Era mais trabalho, era aprender fazer para aprender né! Então levava muito à tarefa repetitiva.</b> (P1A, 2019).

<sup>65</sup> As Unidades Educativas de Produção de modo geral, continham projetos em horticultura, culturas regionais, culturas perenes e temporárias, animais de pequeno porte (frango, coelho, etc.) e de grande porte (gado corte, gado leite), agroindústria e mecanização. Estas unidades executivas possuíam um professor responsável por diferentes projetos. Cada UEP é administrada por um professor responsável e monitores escolhidos dentre os alunos. Deve-se ressaltar que os projetos têm que ter caráter eminentemente pedagógico, isto é, contribuir para a formação educacional do aluno. (MARQUES; LOVE, 1993).

	P2A	[...] eu sempre sou a favor da combinação da teoria e prática e do trabalho em si nas instituições. Porém, <b>talvez em anos anteriores a gente tenha confundido um pouco, assim, sobre a dosagem da prática e o trabalho.</b> [...] Talvez seja a crítica. [...] eu acho que tem que ser equilibrado, esse é o meu ponto de vista – o equilíbrio. Dentro de qualquer conteúdo que eu trabalho com meus alunos eu tento colocar ele na vivência prática, <b>ele tem que vivenciar desde uma forma de competência, uma habilidade mais simples dentro de um contexto profissional.</b> (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	Antes a escola só tinha um curso Técnico em Agropecuária, <b>então a gente trabalhava meio período, estudava meio período, o outro período era aula prática, mas, aula prática assim que a gente pegava e fazia mesmo,</b> então assim, tinha gente que até falava assim: - eu não sou peão. Não é peão, é aquela coisa fazer para aprender. Como que eu vou ser um profissional depois, eu pedi, ensinar alguém se eu nunca fiz, se eu não sei fazer? Então eu só sei teoria. <b>Tem que saber teoria e prática.</b> (T1A, 2018).
	T2A	Quando eu estudei a participação do aluno era maior. Eu <b>acredito que não tinha só o trabalho prático, mas também eram desenvolvidos trabalhos mais duros, mais difíceis, as exigências acima do aluno desses trabalhos práticos.</b> E mais uma coisa que vejo na escola foi a transformação, <b>o aluno não tem tanto uma exigência laboral, mas uma exigência de conhecimento.</b> Mas também eu vi que as aulas práticas elas passaram muito a ser desenvolvidas na sala de aula, só em quatro paredes, então eu acho que houve uma diferença, uma mudança, que <b>a prática ela passa a ser um pouco ausente em relação às aulas teóricas.</b> (T2A, 2018).
Professores Recentes	P1R	Quando eu vim para cá essa escola era bem pequena, o único curso existente era de Técnico em Agropecuária. [...] <b>As práticas de aulas a gente pegava um tema, dava a teoria dentro da sala de aula e aí para o campo, a gente ia pegar, por a mão na massa né! Era sempre trabalho, acompanhando e conduzindo técnica, mas era trabalho tinha que produzir né!</b> (P1R, 2018).
	P2R	Então, a gente tinha as aulas teóricas e as práticas, <b>a prática a gente ia mesmo para o campo, a gente trabalhava com a parte do plantio, da colheita, do manejo de todo do plantio, do manejo de todo dos animais desde o início até ponto do abate ou da venda. Tínhamos alguns serviços prestados que hoje não configuram mais como prática, pois era visto como trabalho e não como área de aprendizado e algumas situações que não tinham a ver com a área.</b> Mas este fato era provocado, principalmente, <b>para atender aos alunos que não tinham condições de pagar pelo internato, pagar pelo semi-internato, então eles prestavam outros serviços porque na época não tinha uma assistência estudantil que bancava isso.</b> (P2R, 2018).
Técnico Administrativo recentes	T1R	Quando eu peguei, já na transição, eu vim e <b>observei que tinham as práticas de campo, né!</b> E também eu acredito que pelo período dessa transição já dos anos 90 para os anos 2000 <b>eu vi também que ela tava passando por uma transição, assim, didática e pedagógica</b> embora não vindo direto atuar, eu acabei tendo uma relação com os cursos técnicos, que <b>na escola só existiam os cursos técnicos,</b> então eu observei que tinha nessa transição essa preocupação assim de tentar colocar algumas dessas mudanças que vinham acontecendo né! <b>Uma educação mais voltada para uma formação mais restrita, mas a preocupação chegou, no início, através dos professores e profissionais que iam estudar fora [...].</b> (T1R, 2018).
	T2R	Então, como técnico em assuntos educacionais eu fiquei fechado muito na secretaria, às práticas de aula eu já não tinha tanto contato aí com o pessoal, o contato foi com a equipe que trabalhava diretamente com os professores do núcleo pedagógico. O contato maior meu era basicamente com documentação de alunos. <b>A gente ouvia falar mesmo, só de ouvir falar né! Como é que aconteciam algumas aulas a nível de aulas práticas ou aulas de sala de aula e como toda escola, na minha visão, existiam práticas muito boas, mas também falhas.</b> (T2R, 2018).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.

Ao analisarmos o quadro 14, a ênfase dada pela maioria dos entrevistados às características práticas direcionadas a forma educacional ofertada pelo *locus*, no início dos

anos de 1990, aproximam-se do entendimento de Kuenzer (2007), que defende que aspectos históricos de modelos e costumes inerentes à educação profissional foram destilados desde a gênese desta modalidade educacional aos dias atuais. Linearmente ao que foi dito acima, percebe-se que tanto os atores históricos antigos quanto os recentes apresentam uma percepção de que a Escola Técnica Federal de Januária nas configurações de Escola Agrotécnica e CEFET, apoiavam suas práticas didáticas sob um entendimento que valorizava a ocupação, o trabalho. E materializavam este entendimento sob a forma de prática de campo apoiado em vícios tecnicistas – fazer para aprender, repetir para internalizar.

O discurso de “laboralidade” que historicamente orbitou os princípios educacionais na escola investigada é fruto de pedagogias que dão origem a projetos políticos pedagógicos e currículos centrados nas atividades práticas, muitas vezes sem a lucidez necessária para induzir uma relação entre o domínio intelectual das práticas sociais e as práticas produtivas. Neste sentido, é reconhecido pelos atores de forma crítica, o erro na dosagem deste costume, esta situação é percebida através do trecho - “talvez em anos anteriores a gente tenha confundido um pouco, assim, sobre a dosagem da prática e o trabalho. [...] Talvez seja a crítica”.

Os critérios formais da lógica positivista guiavam as propostas curriculares e a seleção de conteúdos de forma que as disciplinas, na escola pesquisada, eram rigidamente concebidas, organizadas e sequenciadas segundo a congruência da produtividade. Desta forma, o “sistema escola fazenda” valia-se de uma “permissão” legítima que valoriza a produtividade dentro de uma instituição de ensino, tendo seus componentes “responsabilidades educativas profícuas”. Outro ponto que carece de observação é o fato de que esta forma de gerir as Unidades Educativas de Produção – UEPs encontrava justificativa na condição econômica dos alunos, conforme foi defendido no quadro 24, estes não possuíam condições financeiras de custear as despesas do internato a não ser através de serviços prestados à escola.

Segundo a percepção de MEIRIEU (1995) a escola deveria ser a primeira instituição promotora da ascensão pessoal e profissional dos educandos, por meio de um esforço particular no desenvolvimento do ambiente/dimensão cultural e das práticas artísticas e culturais para além do mero ler, contar; dentre outras competências. O mencionado autor, ainda, defende uma articulação das disciplinas (currículo) com as finalidades da escola (cultura escolar). Essa tensão entre teoria e prática, que constitui a grandeza e a fragilidade da pedagogia, é, ao mesmo tempo, seu mérito e sua possibilidade de construir grandes transformações no aluno e na sociedade.

Dentro ainda desta categoria, é evidenciado alguns traços importantes da instituição pesquisada, as práticas de ensino, que numa escala temporal de 58 anos evidencia uma mudança em sentido crescente, ou seja, quanto mais se aproxima da contemporaneidade torna-se perceptível o “destilar” da cultura laboral prática no contexto da Escola Técnica Federal de Januária. Para tanto, observa-se o seguinte recorte:

**Quadro 15 – Análise da Categoria Educativa Teórico/Prática**

Grupo Focal		Categoria Educativa Teórico/Prática
Professores Antigos	P1A	
	P2A	-
Técnico Administrativo Antigos	T1A	-
	T2A	-
Professores Recentes	P1R	-
	P2R	Hoje não, <b>você tem as disciplinas da área agrícola, da área animal da agropecuária e elas se misturam com as disciplinas da área propedêutica. A prática reduziu, ela ficou bem mais presa ao docente</b> porque naquela época nos fazíamos todo o manejo dos setores de produção do <i>campus</i> . Hoje não, tem servidores e tem pessoal terceirizado que trabalha com esse manejo, <b>o aluno faz só uma ou outra prática entrando nesse manejo contextualizando</b> , normal! Então assim, a parte prática hoje ela diminuiu bastante, tem disciplina que a prática é muito intensificada, tem prática constantemente, tem outras disciplinas que as práticas são mais esporádicas, o professor trabalha a teoria e vai para o campo com o aluno e trabalha, vai para o laboratório com o aluno e trabalha. (P2R, 2018).
Técnico Administrativo recentes	T1R	-
	T2R	-

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

A partir das discussões acima, inferimos que essas mudanças ocorreram em função das novas características que assumidas pela Escola Técnica Federal de Januária ao efetivar a transição para a configuração Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como das mudanças implementadas na carreira dos componentes da instituição.

#### 4.1.4. A TRANSFORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO: o formato organizacional do espaço pedagógico

As mudanças na configuração das instituições escolares em função do tempo sempre despertaram fascínio nos pesquisadores. Temáticas como a cultura e identidade institucional, especialmente no que se refere às transformações institucionais permitem uma aproximação dos complexos jogos de relação entre instituição, pedagogias, legislação e

sociedade. Estes jogos multifatoriais, após décadas de tensão em torno da interdependência e da normatização, bem como da conflitualidade de fatores de natureza socioinstitucionais, criam através das experiências e das expectativas, (re) leituras no formato organizacional dos espaços pedagógicos.

Neste sentido, a presente subseção intenta, por intermédio da análise da categoria Transformação da Instituição, contatar a percepção dos atores históricos sobre as mudanças de configuração passadas pela Escola Técnica Federal de Januária nos anos de 90 aos anos 2000. Para explorar os relatos segue quadro a seguir:

**Quadro 16 – Análise da Categoria Transformação da Instituição**

Grupo Focal		Categoria Transformação da Instituição
Professores Antigos	P1A	<b>Com o processo “Cefetização” já houve uma mudança</b> , certo! Até em decorrência do quadro de servidores da instituição, principalmente da parte de docente, <b>começou a entrar professores mais qualificados</b> , certo! De mestrado, de doutorado e assim, então, <b>as práticas passaram a ter um viés prático propedêutico mesmo sem ter tanto viés de trabalho</b> - o trabalho manual isso é laboral mesmo. <b>Porém foi [motivado por] mais laboratório</b> porque você também tinha a implantação de novos laboratórios também. (P1A, 2019).
	P2A	<b>As mudanças elas têm uma linha que flutua em volta dessa linha de educação profissional</b> ; sempre nos aspectos de conhecimentos científicos, teóricos e práticos e metodologias de ensino, de práticas de ensino, então a <b>“evolução” de Escola Agrícola, de Escola Agrotécnica, Cefet, e Instituto ela passa dentro de um aspecto filosófico e educacional de uma linha de ensino, do ensino profissionalizante contextualizado</b> . Mas também entendo, que para contextualizar e ter a formação de melhor técnico, a educação propedêutica é fundamental no sistema. (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	Até um certo ponto, né! <b>Eu acredito que foi uma transformação boa, abriu mais o leque de cursos que até então era só um curso, era só o Técnico em Agropecuária, hoje não, já tem o curso superior, então assim, deu mais oportunidades as pessoas pobres, as pessoas que não tinham condições de estudar</b> . Antes quando eu vim para cá, “vixi!”, <b>para vir pra cá foi um sacrifício</b> , meu pai tinha que me manter aqui, então não era qualquer um que poderia vir para cá, então hoje não, <b>hoje ficou tão acessível esses cursos</b> que eu trouxe meus sobrinhos lá de Espinosa. (T1A, 2018).
	T2A	Olha, <b>o que eu mais noto é a acessibilidade das pequenas classes menos favorecidas, acesso a uma escola de qualidade, isso ficou bem visível</b> assim no meu ponto de vista. (T2A, 2018).
Professores Recentes	P1R	O problema que presenciei um “bocado”, <b>as mudanças muitas vezes foram preconizadas de cima para baixo, nós quase nunca reunimos um corpo da escola e olhar no que podemos mudar, sempre de cima para baixo</b> , questão política veio de Brasília e <b>aqui a gente tinha que “adaptar”</b> , então <b>a maioria das vezes todas as mudanças que tivemos não foram de bom andamento</b> , bastante complicado para nós. (P1R, 2018).
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	[...] Acho que o desenvolvimento do mundo, as transformações que foram ocorrendo, sentiu-se a necessidade de preparar melhor, [...] a trajetória escolar é mais resumida a técnico e <b>de um certo período para cá nessa trajetória de Colégio Agrícola, Agrotécnica, vai sentido a necessidade de galgar formações</b>

		superiores, eu penso que isso daí foi pelo crescimento geral da economia, das concepções de ensino chegando para provocar. [...] <b>Os sistemas agrícolas foram semi envolvidos por legislações que passaram a restringir um pouco aquela prática</b> , então você tinha que ter um objetivo, não é só dar uma instrução e preparar para o mercado, mas esse profissional precisava de mais, porque iriam surgir demandas que <b>precisavam de melhor formação e verticalizar mais.</b> (T1R, 2018).
	T2R	[...] embora eu não tivesse contato, eu via acontecer muita coisa, eu tinha noção porque às vezes o pessoal comentava, não diretamente, mas indiretamente a gente tava no meio do pessoal, <b>o pessoal tinha uma formação técnica diferente da atual, porque nessa época a legislação era outra, permitia-se aulas práticas que hoje não se permite por uma questão de proteção do aluno né!</b> As leis atuais, por entender que aquelas práticas poderiam ser vistas como uma exploração, eu imagino! No entanto, <b>as práticas da época davam a formação, vamos dizer assim melhor, no sentido que os alunos técnicos</b> , isso no nível técnico porque nessa época era só ensino médio, não tinha ensino superior ainda, mas <b>o aluno ele tinha a condição de ele ir lá e praticar.</b> (T2R, 2018).

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

As rememorações apresentadas no quadro 16 demonstram uma heterogeneidade de percepções sobre as transformações passadas pela Escola Técnica Federal de Januária. Há relatos que credita estas mudanças ao novo perfil profissional assumidos pelos componentes da instituição, sendo, a qualificação de mestrado e doutorado, preponderante neste processo, pois minimizou um costume antes engessado na aula de campo. Paralelamente a esta questão da qualificação dos componentes, é destacado pelos entrevistados a acessibilidade ocorrida na escola, ingressam mais alunos de rendas inferiores.

Outro ponto observado é a filosofia educacional que circunda a modalidade de educação profissional, inferimos segundo a percepção dos atores históricos que as transformações de configuração ocorridas apresentaram-se de maneira congruente às transformações sociais no âmbito nacional e que “toda a reforma educativa implica questões de produção social e de regularização estatal e que as distinções e categorias que subjazem às práticas não são neutras e descritivas”. (MAGALHÃES, 2004, p. 131). Desta forma, a educação profissional é uma estratégica ferramenta governamental e por sua natureza aberta, configura-se como uma proposta flexível, a ser concretizada em prol de decisões nacionais, regionais e locais; sob o âmbito educacional e socioeconômico.

As transformações ocorridas na configuração da Escola Técnica Federal de Januária ocorreram coerentes às transformações da realidade governamental, econômica e educacional brasileira. As perspectivas baseadas no pensamento taylorismo-fordismo, quais operam pela finalidade de “atender a uma divisão social e técnica do trabalho em que a divisão entre o trabalho manual e o intelectual é claramente demarcado”. (KUENZER, 2004, p. 54). Foram parcialmente envolvidas por “pensamentos mais orgânicos”, que quando

aferidos evidenciam como objetivo da escolarização “a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade, formação para a cidadania, a inserção no mundo do trabalho”. (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

A identidade institucional da Escola Técnica Federal de Januária entendida como “conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”, sob o olhar de (LIBÂNEO, 2008, p. 106), adaptou-se às inúmeras influências sociais, governamentais (legislações), regionais e locais; (des) construindo, e (re) inventando suas estruturas na busca de um local de encontro entre seu passado e seu futuro. Chegamos a esta crítica, sem negar que houve indefinições nas práticas educativas, pois esta inclina à sensibilidade da divergência no âmbito da cultura escolar apesar de reconhecermos a integração institucional de saberes e da extensão à realidade local.

#### 4.1.5. EDUCAÇÃO E TRABALHO: o apontar para uma nova direção

As mudanças ocorridas no processo produtivo no início da década de 1990 imprimiram vertiginosa dinamicidade às concepções educacionais no Brasil. O novo padrão de acumulação capitalista, a reestruturação produtiva, a crescente incorporação de ciência e tecnologia na busca pela competitividade, fizeram com que se exigissem um “trabalhador de novo tipo”, de forma que este “tenha mais conhecimento, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, (...) adapte-se aos novos desafios criando soluções originais, e de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente”. (KUENZER, 2007, p. 57).

No que se refere à categoria analítica nomeada de Educação e Trabalho, a qual propõe investigar como é tratado a relação didática e empregabilidade pelos componentes da instituição; a perspectiva que concebe a educação profissional como ferramenta econômica, que a enxerga como o desenvolvimento das forças produtivas é o foco desta análise. Para tanto, segue quadro a baixo:

**Quadro 17 – Análise da Categoria Educação e Trabalho**

Grupo Focal		Categoria Educação e Trabalho
Professores	P1A	-



Antigos	P2A	Eu costumo falar com meus alunos <b>quem não sabe fazer não sabe mandar</b> , então nos temos uma dinâmica no mundo do trabalho que nos vamos ter os bacharéis, onde se foca muito o cognitivo, de fazer os projetos. <b>Lá no mundo do trabalho nos temos o chão de fábrica, os homens da frente são os técnicos de plantão, os projetos ao nível de campo, então esse é o profissional de alta relevância no mundo do trabalho.</b> (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	-
	T2A	-
Professores Recentes	P1R	-
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	[...] as cidades do interior e de outras regiões precisavam também de chegar nisso e a <b>Agrotécnica já não dava conta disso</b> , aí que muitas pessoas passaram a sair para estudar fora né, buscar esta formação diferente. <b>O CEFET chega buscando outros cursos que já está no núcleo urbano, fazendo esse intercâmbio. Não dava mais conta de ser só agrícola, ficou muito restrito né!</b> Então o Cefet chega mesmo desenvolvendo essas outras formações pra atualizar o crescimento. <b>Os aspectos agrícolas continuaram sim, mas a questão tecnológica as tecnologias chegou para profissionalizar outras demandas, outros perfis.</b> (T1R, 2018).
	T2R	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.

Ao observarmos os relatos percebemos duas situações antagônicas, o primeiro recorte evidencia um pensamento marcante enquanto perspectiva que acredita na função do ensino técnico como primordial no processo de produção, pois valoriza o profissional instrumental, o indivíduo que “sabe fazer antes de saber dar ordens”. Através das palavras selecionadas, percebemos uma inclinação, deste discurso, à ideia contida no pensamento das pedagogias provenientes do taylorismo-fordismo – Princípios Tecnicistas.

Contudo, baseando-nos no discurso embutido no segundo recorte percebemos que a configuração CEFET é reflexo de uma proposta que impõe a modernização às forças de produção. A figura do técnico instrumentalizado de aportes tecnológicos e científicos é o credenciamento da figura deste já mencionado “profissional de novo tipo”. A ideia contida na valorização do ensino de técnicas e atividades regionais típicas é invertida pela perspectiva da valorização das técnicas e atividades escassas na região. Em decorrência, há uma preocupação com a implantação de cursos urbanos, tecnológicos, bem como, a ideia de gerencialismo em todas as modalidades educacionais ofertadas.

Salienta-se que não é intenção da constatação dessa subseção desacreditar na “vontade” da instituição em potencializar as características produtivas regionais, mas sim, abrir um espaço para a vertente argumentativa que defende que no centro do emaranhado de ideias e concepções passadas pela Escola Técnica Federal de Januária durante a trajetória de suas transformações, o discurso de abrir o leque de possibilidades formativas sempre esteve latente.

#### 4.1.6. CATEGORIA PEDAGÓGICA: que tipo de “homem” se almeja formar?

Uma visão histórica sobre a pedagogia na educação profissional sucinta uma complexa trama de intencionalidades embutida, “esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante”. (SAVIANI, 2009, p. 43). Na contemporaneidade, devido às atuais modificações da função econômica atribuída à escola, faz necessário debruçar sobre as concepções que orientam as análises da relação educação-trabalho, cujo eixo intencional é compreender a pedagogia do capital nas relações produtivas na escola e os espaços contraditórios que permitiriam a construção de uma pedagogia de cunho socialista vinculada aos interesses dos trabalhadores. (FRIGOTTO, 2008, p. 16). Seguindo esta linha de raciocínio, a categoria Pedagógica pretende analisar, sob a percepção dos atores históricos da Escola Técnica Federal de Januária, como procedeu-se a relação da tendência pedagógica tecnicista e a libertária no processo de ensino da referida instituição. Para tanto, observa-se o quadro a seguir:

**Quadro 18 – Análise da Categoria Pedagógica**

Grupo Focal		Categoria Pedagógica
Professores Antigos	P1A	Nessa época eu já estava praticamente quase fora de sala de aula, e da parte didática de mexer na política organizacional, já estava mais na administração que foi quando implantou-se o sistema [conceito] aqui, baseado no decreto do Fernando Henrique Cardoso já no final, que era uma das condições pra gente fazer parte do CEFET. (P1A, 2019).
	P2A	[...] tivemos que acabar com as disciplinas, nos chamamos de módulos né! Para dar um exemplo, na área da agricultura era módulo em gestão e empreendimento em olericultura, olha bem pelo nome como funcionava esse processo! Gestão e empreendimento culturas anuais, gestão e empreendimentos em fruticulturas, então essa relação de gestão e empreendimento é uma grande novidade, é o grande foco, nos temos que entender que os nossos alunos eles vão ter que está preparado para o mundo do trabalho e o mundo do trabalho tem que ser gestor, tem que gerenciar. (P2A, 2018).
Técnico Administrativo Antigos	T1A	Eu passei por essa fase aí, mas não como aluno, quando implantou-se essa avaliação eu já era funcionário. A avaliação para o ramo do Curso de Agropecuária eu acho que o conceito seria melhor, porque você avalia não só o saber do aluno, não só aquela nota, aquela prova que o aluno fez; você avaliava um todo, o cidadão, o profissional. (T1A, 2018).
	T2A	-
Professores Recentes	P1R	No regime de conceito, uma das coisas mais difícil era para a gente avaliar o aluno. Como é que eu avalio o conhecimento dele, aprendeu ou não aprendeu. [...] eu trabalhava com irrigação, tínhamos alunos com habilidades a serem desenvolvidas, por exemplo, habilitar o aluno a conhecer o solo como um

		armazenador de água. Eu tinha que dar toda uma teoria a respeito de como o solo armazena água. E como é que eu avalio esse aluno? Então eu dava um prova, essa prova ia me dizer se ele aprendeu ou não, se ele aprendeu ou se ele tirou uma boa nota, <b>eu diria que ele tava habilitado.</b> (P1R, 2018).
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	<b>O tecnicismo eu acredito que ele também evoluiu</b> , embora muitos achavam que era assim muito reduzido, ficava só naquela formação profissional para o mercado ou só pensar no sujeito como profissional. Mesmo <b>o tecnicismo com a evolução das tecnologias e de algumas provocações assim mundiais ele também avançou e melhorou né!</b> (T1R, 2018).
	T2R	-

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

Diante dos recortes elencados acima a partir das entrevistas, constatamos que os princípios educativos tecnicistas consubstanciados em neotecnicistas ainda são presentes na instituição pesquisada, a valorização do profissional laboral, qual “sabe fazer antes de mandar”, já na configuração CEFET, foi cedendo espaço para o profissional gestor, capaz de gerir equipes em benefício da melhoria da produtividade, aptidão exigida pelo mercado. Esta característica formativa, ou seja, este tipo de profissional (homem) é determinado pela concepção expressa pela síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (KUENZER, 2007). Contudo, compreende-se também, que os atores históricos perceberam mudanças na questão dos princípios praticados na escola, houve uma sutil tensão entre as ideias que polarizavam a fronteira entre ações intelectuais e instrumentais, provocadas em parte pelas novas concepções provenientes do modelo japonês da organização e gestão do trabalho. (KUENZER, 2007).

A questão do “gerencialismo” enquanto perspectiva neotecnicista adentra no ambiente escolar pesquisado através da pedagogia das competências, no final da configuração Agrotécnica, as disciplinas foram dando espaço para um conjunto de competências e habilidades necessárias ao pleno desempenho profissional conhecido como Módulo, que em sua “organização, [...] passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade”. (IBDEM, 2007, p. 32). Estas novas determinações modulares mudaram o eixo da educação média e profissional na Escola Técnica Federal de Januária. À luz deste novo paradigma modular, ao discurso educativo veiculado exalta capacidades intelectuais, pois instrui os alunos adaptar-se à produção flexível, responsabilidade, crítica e criatividade.

Na configuração Instituto a preocupação com a consciência social ganha notoriedade, em parte pela nova função assumida pelas instituições escolares com a oferta

democratizada de ensino. Contudo, os aspectos neotecnistas ainda fazem-se presentes, mesmo co-existindo com as provocações libertárias.

#### 4.1.7. EDUCAÇÃO POTENCIALIZANDO O ARRANJO PRODUTIVO LOCAL

A função econômica atribuída à escola na contemporaneidade impõe redefinições político-ideológicas na relação educação e trabalho. Estas redefinições, fruto das emergentes metamorfoses econômicas e sociais, produziram uma situação paradoxal ao atribuir à escola a “obrigação” de formar para o desemprego estrutural, bem como, criar educação para o desenvolvimento econômico. A polarização destas situações em um contexto de carência e falta de instrução é o foco das ações educacionais empregadas pela Escola Técnica Federal de Januária nos últimos anos, a mencionada escola viu-se diante de uma “obrigatoriedade” de direcionar seu ensino à potencialização das características produtivas locais. Inicialmente, tal intenção concebida pela já mencionada Portaria MEC 646/97 e por um movimento que invadiu as instituições educativas profissionais nos meados dos anos 90, visava criar condições de sustentabilidade local solucionando o atraso econômico e o anacronismo industrial, assim como, minimizar os efeitos de secas e grandes estiagens, o que impõe amplas restrições à agropecuária.

Diante do pressuposto acima, a categoria Potencial Econômico Regional se desenvolve sob o objetivo de verificar a relação dos atos da instituição, sobretudo, relacionado ao estabelecimento do primeiro curso superior com Arranjos Produtivos Locais – APL. Para tanto, segue quadro a seguir:

**Quadro 19 – Análise da Categoria Potencial Econômico Regional**

Grupo Focal		Categoria Potencial Econômico Regional
Professores Antigos	P1A	Um grande avanço, Tecnólogo em Irrigação e Drenagem foi um grande avanço certo! O primeiro curso de nível superior. <b>Um dos marcos. [...] mostrou que ela [escola] “tava” viva e progredindo.</b> (P1A, 2019).
	P2A	<b>Isto foi um grande sonho da instituição, um grande sonho né! [...]</b> o nosso primeiro curso superior foi o Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, fizemos um vasto estudo desse curso de tecnólogo né! <b>Por entender que o Vale do São Francisco tem alta potencialidade, nós professores caminhamos todo esse vale, viajamos muito para montar esse curso aqui,</b> eu particularmente participei desse projeto, nós fomos a vários estados, várias regiões. Então <b>eu acredito que o nosso projeto pedagógico estava altamente contextualizado por estarmos nas margens do rio São Francisco, onde estão os maiores projetos de irrigação pública da América Latina.</b> (P2A, 2018).

Técnico Administrativo Antigos	T1A	Na realidade, na época eu lembro que para nós <b>foi um ganho muito grande né!</b> Por que na região aqui não tinha curso superior, se não me engano na época já tinha a Unimontes com Letras. <b>Então para nós, para região, foi a partir “dali” que se alavancou, a escola começou a crescer e que está hoje em 12 cursos né! Então foi o pontapé inicial.</b> (T1A, 2018).
	T2A	-
Professores Recentes	P1R	[...] Trabalhamos muito, fizemos um projeto e o planejamento de curso. <b>Estávamos ministrando uma disciplina do curso a nível técnico e nos íamos passar a nível de superior.</b> Primeiro foi feita <b>uma pesquisa nível regional</b> , por diversos votos públicos e privados foram consultados e dessa pesquisa elegeu alguns cursos, o curso <b>aceito pela comunidade tanto acadêmica, quanto pela comunidade local, (Banco do Brasil, Emater, IEF, e outros)</b> , então fez uma pesquisa ampla regional. <b>Surgiu esse curso de irrigação; irrigação para região do norte de minas é fundamental para produção agrícola.</b> (P1R, 2018).
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	<b>Foi um grande desafio né!</b> Por que mesmo sendo um curso tecnólogo de três anos, era um curso superior, pois tinha um caráter de curso superior. E isso também provocou nos professores a pergunta de: quem que faria parte do quadro? Quais que iriam compor esse departamento para trabalhar com este curso? (T1R, 2018).
	T2R	[...] <b>foi aquilo que a escola tinha na melhor forma, condições de fornecer aquele curso naquele dado momento histórico</b> , talvez você “vê” o ideal, mas era o que tinha disponível. Então assim, acho que na minha percepção, era avaliado como a única possibilidade que <b>existia naquele momento em função dos profissionais que tinha a disposição, o perfil dos profissionais, quem poderia somar naquele processo de transformação, de mudanças no caso da configuração Agrotécnica para CEFET.</b> (T2R, 2018).

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

Ao analisarmos os relatos constantes no quadro 19, demonstra-se perceptível a relação da criação do curso Tecnólogo em Irrigação e Drenagem às características e potenciais da região da bacia do médio São Francisco, assim, infere-se que a Escola Técnica Federal de Januária enquanto “organismo vivo”, tratou-se de refletir sobre a realidade da região onde estava inserida para modificá-la, no sentido de uma perspectiva produtivista que favorecesse o virtuoso ciclo de criação de riquezas e acúmulo, potencializando, assim, o seguimento econômico da agropecuária. Estando a cidade de Januária nas margens do Rio São Francisco, insuflar educação técnica para o desenvolvimento desta carente região semiárida à luz de procedimentos tecnológicos gerenciais consonantes com o potencial hídrico se apresentou como uma grande saída econômica.

Ademais, o reflexo das mudanças impetradas na Escola Técnica Federal de Januária enquanto Escola Agrotécnica no credenciamento para a configuração de CEFET, conforme relatado, causou diversas expectativas para a comunidade acadêmica à época, pois a concretização do primeiro curso superior era visto como um anseio institucional. Já na perspectiva da região januarense, infere-se que tais atos, geraram uma expectativa de melhora do conjunto de atividades correlacionadas ao cultivo de plantas (agricultura) e a criação de animais (pecuária).

#### 4.1.8. OS PERFIS DOS COMPONENTES ACERCA DOS OBJETIVOS DO ENSINO

O realce da identidade institucional escolar como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural perante uma regionalidade, nem tão pouco, apenas pelas suas tendências e práticas didáticas, dentre outros, mas, também pelos mecanismos envolvidos nos perfis e características dos componentes da escola na relação ensino e aprendizagem. A importância social atribuída à escola é reconhecida pelas ações dos seus componentes, tanto professor quanto aluno, de forma que o desempenho de um influi diretamente no desempenho do outro, isso numa perspectiva global. Sobre o jogo de significância atribuído à escola Libâneo (2008), posiciona-se da seguinte forma:

Se, por um lado, ela poderia ser culpabilizada pela discriminação e exclusão de alunos provenientes das camadas populares, por outro, ela poderia ser um meio indispensável de elevação do nível cultural, de formação para a cidadania e de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para enfrentamento das condições adversas de vida. (LIBÂNEO, 2008, p. 29-30).

Com base no entendimento acima, desenvolve-se a categoria Perfil Aluno/Professor para identificar as posturas educacionais dos componentes da Escola Técnica Federal de Januária em relação aos objetivos propostos pela instituição nas configurações passadas de 1993 a 2008. Para tanto, segue quadro abaixo:

**Quadro 20 – Análise da Categoria Perfil Aluno/Professor**

Grupo Focal		Categoria Perfil Aluno/Professor
Professores Antigos	P1A	<b>Eu não vejo muita diferença quanto a exigência de aluno não. Hoje eu vejo que o aluno tem mais liberdade, pelo menos no trato do dia a dia das relações, ele tem muita mais liberdade do que na época de Cefet. [...] Eu acho que não diminuiu a autonomia do professor, apenas o que acontece, o professor começou a ver que o aluno ele é um ser já com conhecimento, que deve ser trabalhado como também protagonista da sua história certo! Também aquela história, você vê que a gente não tem aquele problema sério de desacato de aluno com professor de jeito nenhum, nunca tivemos, nem na época para trás quando era mais pesado. (P1A, 2019).</b>
	P2A	-
Técnico Administrativo Antigos	T1A	-
	T2A	<b>O que e acho na verdade, trabalhamos com exigências de uma época para outra, você tem que por todos os dados históricos. Sei que os profissionais que entraram hoje tem perfil diferente dos profissionais que estavam na época, entendeu? Na verdade, são professores que ainda vinham da área técnica, sabe! Em questão agrícola ainda muito acirrada, muito forte, eu vejo esse dois momentos, e entrou uns profissionais agora, professores muito acadêmicos vêm de universidades e também trouxe a universidade muito aqui para dentro. (T2A, 2018).</b>
Professores	P1R	Não, acho que não, hoje se exige mais do aluno, ele é mais exigido. Eu acho que

Recentes		<b>hoje a concepção do próprio corpo de professor mudou bastante.</b> Isso exige muito mais conhecimento e nos temos que fazer isso. <b>A própria sociedade exige que a pessoa cresça mais, o próprio professor hoje tem que preparar-se mais do que antigamente, o aluno tem que acompanhar e o professor junto, porque se nos pararmos ai de repente né!</b> [...] Tem que tomar cuidado com a internet porque a internet tem de tudo, e o aluno às vezes contesta, pega o celular e te contesta: – espera ai! Isso não está escrito ai não! – Não, aqui to vendo está errado. Então exige mais de nós. (P1R, 2018).
	P2R	-
Técnico Administrativo recentes	T1R	Hoje estamos com muito mais acesso, muito mais ferramentas, mais possibilidade, <b>os professores estão mais preparados</b> , mas eu só sei que perdiam em criatividade. Acredito que perdiam nessa capacidade de criar, porque <b>hoje os alunos que chegam são mais versáteis</b> , tem mais flexibilidade para buscar, que às vezes a solução não esta só naquele caminho [...]. (T1R, 2018).
	T2R	-

*Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.*

Através dos relatos é percebida uma confluência de percepções sobre os perfis profissionais dos docentes e os perfis acadêmicos dos alunos, enfatiza-se que os entendimentos são alçados sobre alguns depoimentos e extendidos para toda a instituição, conforme posiciona-se Libâneo (2008, p. 33) “a cultura institucional enquanto traços característicos sintetizam os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir”.

Desta forma, sobre a figura docente é defendida a concepção educacional da mudança que enxerga o aluno como um indivíduo dotado de conhecimento prévio, assim, ator da sua história. Esta perspectiva é trazida a partir de uma visão freiriana, portanto uma visão que concebe a educação como instrumento emancipador. Salienta-se que identificar discursos provenientes de tendências pedagógicas libertárias dentro de uma instituição notabilizada em educação profissional de cunho tecnicista favorece o entendimento, já mencionado anteriormente no texto, de que esse tipo de instituição escolar está sob forças do antagonismo pedagógico, sobretudo na configuração Instituto Federal.

Através dos relatos, também, é perceptível a hipótese da mudança dos perfis dos docentes que passaram a ingressar na escola na configuração de CEFET e Instituto, desta forma, é demarcado uma clara diferenciação do “tipo” de professores na configuração Colégio Agrícola e Escola Agrotécnica, pois, estes profissionais eram muitas vezes provenientes das áreas técnicas, muitas vezes convidados a ministrar aulas na instituição, sem formação direta que contemplasse a didática necessária para exercer a docência. “A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática”. (IBIDEM, 2008, p.35).

Já as percepções sobre o aluno demonstram, atualmente, um aluno versátil, informatizado, crítico; e que está envolto a condições que o possibilita ter acesso ao conhecimento de diversas maneiras além do profissional docente. Tal situação exige desse profissional uma constante preocupação de atualizar-se.

Constatamos também, que a trama expectativa e experiência nesta subseção é rompida, ou seja, as hipóteses que levava-nos a acreditar que os alunos de épocas mais “duras” eram em maior grau exigidos que na atualidade, foi desacreditada pelos depoimentos. Estes demonstram que a flexibilidade da veiculação da informação, nos dias atuais, proporciona uma justificativa ao professor de exigir mais dos alunos. Parte disso deve-se também, ao perfil dos professores na atualidade, são quase sempre profissionais provenientes de universidades, o que potencializa a pesquisa, a extensão, “desfocando” velhas práticas laborais no contexto da Escola Técnica Federal de Januária.



## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As palavras que dão início às considerações finais dessa dissertação de mestrado cujo título é “A Perpetuação de uma Cultura Escolar: o Tecnicismo como Condicionante Identitário na Escola Técnica Federal de Januária de 1993 a 2008” não se concluem, nem tampouco definem, completamente, a identidade institucional escolar do objeto desta pesquisa. Seria uma insensatez, dar como encerrado o estudo neste momento, pois trata-se de uma investigação constante haja em vista a “mutabilidade” das instituições educativas, sobretudo, da modalidade profissional. Diante disso, permanece a vontade de que esta pesquisa abra caminhos para outras explorações, ramifique-se e dissemine as discussões desenvolvidas por ela.

As pretensões que impulsionaram este trabalho, após o esforço físico, mental e emocional exigidos, pairam no debruçar sobre o campo da Educação Profissional de Nível Técnico, problematizando as possíveis “crises identitárias” da Escola Técnica Federal de Januária. À vista disso, sedimentou a certeza irrefutável de que, tão importante quanto às respostas encontradas, foi o percurso trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa e a convicção da retirada da inércia a qual se encontrava o pesquisador ao colocar-se diante dos desafios da investigação.

Neste sentido, a pergunta norteadora cerne deste trabalho buscou analisar os debates provenientes das práticas pedagógicas aplicadas na referida instituição, nessa ótica, emergiu-se o seguinte problema norteador: de que maneira a educação tecnicista caracterizou a identidade da Escola Técnica Federal de Januária? Para solucionar esta indagação a presente pesquisa desenvolveu-se sob uma perspectiva histórica ao tecer nexos acerca de três campos de atuação, as legislações, os documentos, e os relatos orais [memórias].

Ao harmonizar estes campos de coleta percebeu-se preponderante problematizar uma face pouco explorada da historiografia da educação – a cultura escolar das escolas fazendas à luz de um momento histórico de transição no país. Nesta lógica, adentrou-se no domínio da história por intermédio da abordagem koselleckiana da história conceitual (Begriffsgeschichte), qual busca historicizar a semântica dos conceitos nas diferentes temporalidades, levando-se em conta os diferentes contextos de produção, bem como o espaço de experiências e o horizonte de expectativas, concernente às abstratas significâncias das identidades institucionais escolares das instituições de ensino técnico e tecnológico; a junção destas metodologias científicas exigiu grande empenho, paciência e disciplina. Diante

desta relação construímos o entendimento de como formam-se as identidades institucionais em contexto de organizações, sobretudo, escolares. Estas constroem-se e reconstróem-se, constantemente, através das experiências advindas dos integrantes que as instituem, consolidam, e recriam tais identidades. Tomando como base eventos passados e o momento presente, para assim diante destes planejar o futuro. Destarte, tal perspectiva foi estendida para o todo da pesquisa.

Por intermédio da legislação educacional da modalidade de educação técnica de nível médio evidenciamos que o discurso tecnicista apresentado nas instituições federais de educação profissional sempre foi claramente estimulado pelas concepções que enxergavam nos estudantes uma potencial porção de mão de obra treinada para o mercado de trabalho, isso porque, esse tipo de instituição através das forças mercadológicas, assumia um compromisso com o fator econômico e o fator empregabilidade, a pesquisa constatou que no final dos anos de 1990 houve um alinhamento dos movimentos políticos, sociais e econômicos às robustas mudanças implementadas no campo da educação profissional, e que todos estes movimentos políticos carregavam intencionalidades fortemente guiadas por interesses mercadológicos, pois a Educação Profissional de Nível Técnico foi vista, por muitos anos, como uma ferramenta de impulso econômico, convergindo em proposta de mercantilização da educação.

A pesquisa constatou, também, que ápice do pensamento neoliberal nas instituições federais de educação profissional ocorreu, sobretudo na configuração CEFET, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização econômica que reestruturou os setores produtivos ajudando, assim, nas reformas políticas educacionais da década de 90, quais tiveram papel decisivo do pragmatismo [neo]tecnicista e do economicismo. Neste período a pedagogia das competências invadiu o campo da educação profissional sob um ideário de formar um tipo de profissional que juntasse competências laborais e gerenciais para adaptar-se aos desafios proporcionados pelas novas características assumidas pelo mundo do trabalho e que de quebra formasse em curto espaço de tempo – surgindo assim a figura dos tecnólogos.

À luz de procedimentos científicos evidenciamos que as oscilações entre os princípios tecnicistas convergindo em princípios neotecnicistas demarcam, portanto, a não neutralidade da educação enquanto “produção do saber” e que não se pensa um projeto educacional desvinculado do projeto social, portanto, as transformações passadas pelas instituições de ensino profissional dentro do recorte temporal desta investigação ocorreram em congruência às vontades dos setores hegemônicos que conseguem maior influência junto ao poder público.

Ademais, ao tratar de educação profissional na década de 1990 aos anos 2000 há de assumir a necessidade de questionamentos diversos sobre todo o processo de escolhas pedagógicas no que tange a filosofia da educação, bem como, as práticas e tendências educacionais, pois entendemos que toda a engenhosidade educacional brasileira está enraizada em intenções quase sempre segregacionistas, e que a educação profissional, enquanto política pública de combate ao anacronismo econômico persiste ainda com a marca da dualidade estrutural da educação brasileira e exige grandes esforços governamentais para desatar os “nós” provenientes de pensamentos escravocratas e colonialistas que afligem o Brasil ao longo do tempo em diferentes ordens e naturezas

Por outro lado, a cultura escolar das escolas públicas de educação profissional, no início dos anos 2000, não foi capaz de barrar totalmente a penetração do ideário democrático em seus domínios, o pensamento libertário fez surgir novos entendimentos para uma sociedade realmente plural em seus aspectos culturais, econômicos, geográficos, dentre outros. Contudo, a tendência pedagógica tecnicista persiste como protagonista no contexto de formação técnica nacional, dado que o seu objetivo primário é formar para o manejo produtivo.

De modo consequente, o presente trabalho tratou de averiguar os documentos oficiais que registram as transformações passadas pela Escola Técnica Federal de Januária, pertinentemente por intermédio da iconografia identificamos características típicas de aulas de campo, de práticas de manejo, do sistema escola fazenda, da chegada da figura laboratório, do aprimoramento da produção, do melhoramento das ações produtivas através da tecnologia; sendo que a partir destas fontes evidenciamos que na configuração Agrotécnica havia a predominância da laboralidade das questões educativas; na configuração CEFET predominaram-se as questões tecnológicas e as inovações dos métodos de trabalho que potencializaria a produção; e da configuração Instituto fortaleceu-se a pesquisa e o melhoramento dos insumos na área de produção.

Com base nesta premissa, adentramos às matrizes curriculares de forma que observamos na configuração Agrotécnica traços pedagógicos fortemente influenciados por questões tecnicistas justificadas por uma série de legislações que estimulavam a formação correlacionada à práxis educativa, a qual valoriza o conhecimento voltado para a inércia social, a incorporação de características laborais prestigiadas pelas instituições que produzem lucros e certamente as questões morais da ética, estética, patriotismo, civilidade e moral, reflexo de um período militar ainda latente. Na configuração CEFET as disciplinas

evidenciaram a penetração do ideário neotecnicista da Escola Técnica Federal de Januária, as palavras de ordem passaram a ser a Gestão e o Empreendimento nas ações educativas. Desta forma, o ensino por competência associado aos pressupostos gerenciais se tornou fecundo, na medida em que agia de maneira a “instruir”, de forma “rasa” e automatizada, os ensinamentos técnicos, os quais se apresentavam de forma eficiente às novas mudanças do mundo do trabalho. Por outro lado, já na configuração Instituto a penetração de perspectivas libertárias, bem como do discurso “democrático” insuflou na instituição pesquisada uma sensação de mudança. Aquela identidade antes engessada em princípios tecnicistas, quais notabilizava a formação para o trabalho viu-se diante da obrigatoriedade de formar, também, para e pela cidadania, gerando certa instabilidade pedagógica na identidade da Escola Técnica Federal de Januária.

Curiosamente por intermédio do campo de análise documental constatamos que com o passar dos anos juntamente ao “amadurecimento” das práticas de ensino agropecuário, surge na instituição pesquisada, um *construto* inclinado para as áreas agrárias, chama atenção o fato de que todas as mudanças causadas por legislações que instituíram propostas de diversificação dos cursos ofertados pela Escola Técnica Federal de Januária não auferiu no *locus* investigado a perda da identidade agrícola, característica entranhada em sua concepção enquanto escola técnica. No entanto, não se pode negar a dicotomia pedagógica criada por forças sociais neste contexto escolar, estas releituras são, portanto, circunstanciais. Porém, jamais uma condição *sine qua non* para a existência da identidade institucional escolar.

O terceiro campo de análise possibilitou-nos entender que a história oral oportuniza, também, compreender que a memória é também fonte possível de ser objetivamente estudada. E tomar a memória como fonte permite entender como determinadas concepções do passado se tornaram coisas, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes. Tal constatação, embasada em Alberti (2004) *Apud* Robert Frank (1992), considera que a história oral pode contribuir para uma história objetiva da subjetividade, pois o conhecimento “objetivo da história” não basta para explicar o presente. A percepção do presente sob o passado, o que vem sendo chamado de memória, exige um estudo acadêmico o que permite melhor compreender a identidade que ela tem por estruturar.

Toda e qualquer definição identitária no campo da educação profissional implica a reflexão e adoção de relatos históricos. Neste sentido distribuímos as percepções dos atores históricos da Escola Técnica Federal de Januária em oito categorias de análise, estas proporcionaram os seguintes resultados: através da categoria afetiva os relatos dos atores evidenciam o discernimento sobre o legado histórico da modalidade de educação profissional,

tanto no âmbito nacional quanto na região da Bacia do Médio São Francisco, de forma que inferimos que há uma compreensão da importância da política pública convergida em educação profissional, e as características da cultura institucional na escola investigada. Essa valoração afetiva possibilita inferir não apenas o exercício da participação destes atores no descortinar da história da instituição enquanto “organismo vivo”, mas também, possibilita a análise da prática cotidiana que levará aprender ideias, saberes, experiências, na própria instituição educativa, contribuindo para o recontar histórico e para o “desenhar” da identidade institucional.

Acerca da categoria simbólica podemos inferir que a Escola Técnica Federal de Januária apropria-se de uma imagem simbólica baseada na experiência para assumir-se como alternativa educacional socioeconômica de uma carente região semi-árida mineira. Convergingo assim, em proposta de oportunização para abrandar a dinamicidade encontrada no mercado de trabalho. E acreditamos na existência de estruturas simbólicas abstratas que permitem-nos o entendimento de que sob a ação do tempo, os atos implementados pela instituição de ensino investigada apropriando-se do contexto ao seu redor, da relação de rotinas, ritos e jogos reflexivos (experiências) entre educação e instituição cria-se expectativas no público e nos componentes da escola. Esta expectativa faz com que estes componentes, internos e externos enxerguem a Escola Técnica Federal de Januária como um símbolo, como um referencial educacional.

Quanto à categoria educativa teórico/prática, os atores históricos apresentam uma percepção de que a Escola Técnica Federal de Januária nas configurações Agrotécnica e CEFET, apoiavam suas práticas didáticas sob um entendimento que valorizava a ocupação, o trabalho. E materializavam este entendimento sob a forma de prática de campo apoiado em vieses tecnicistas – fazer para aprender, repetir para internalizar.

O discurso de “laboralidade” que historicamente orbitou os princípios educacionais na escola investigada é fruto de pedagogias que dão origem a projetos políticos pedagógicos e currículos centrados nas atividades práticas, muitas vezes sem a lucidez necessária para induzir uma relação entre o domínio intelectual das práticas sociais e as práticas produtivas. Neste sentido, é reconhecido pelos atores de forma crítica, o erro na dosagem deste costume. Os critérios formais da lógica positivista guiavam as propostas curriculares e a seleção de conteúdos de forma que as disciplinas eram rigidamente concebidas, organizadas e sequenciadas segundo a congruência da produtividade. Desta forma, o “sistema escola fazenda” valia-se de uma “permissão” legítima que valoriza a

produtividade dentro de uma instituição de ensino, tendo seus componentes “responsabilidades educativas profícuas”. Outro ponto demonstrado é o fato de que esta forma de gerir as Unidades Educativas de Produção – UEPs encontrava justificativa na condição econômica dos alunos que não possuíam condições financeiras de custear as despesas do internato a não ser através de serviços prestados à escola.

A respeito da categoria transformação da instituição possibilitou-nos certificar que a identidade institucional escolar da Escola Técnica Federal de Januária adaptou-se às inúmeras influências sociais, governamentais (legislações), regionais e locais; (des) construindo, e (re) inventando suas estruturas na busca de um local de encontro entre seu passado e seu futuro. Chegamos a esta crítica, sem negar que houve indefinições nas práticas educativas, pois esta inclina à sensibilidade da divergência no âmbito da cultura escolar apesar de reconhecermos a integração institucional de saberes e da extensão à realidade local.

A discussão relacionada à categoria educação e trabalho evidencia um pensamento marcante enquanto perspectiva que acredita na função do ensino técnico como primordial no processo de produção, pois valoriza o profissional instrumental, o indivíduo que “sabe fazer antes de saber dar ordens”. Assim como evidencia, contudo que a configuração CEFET, é reflexo de uma proposta que impõe a modernização às forças de produção, neste ambiente a figura do técnico instrumentalizado de aportes tecnológicos e científicos é o credenciamento da estampa “profissional de novo tipo”. A ideia contida na valorização do ensino de técnicas e atividades regionais típicas é invertida pela perspectiva da valorização das técnicas e atividades escassas na região. Em decorrência, há uma preocupação com a implantação de cursos urbanos, tecnológicos, bem como, a ideia de gerencialismo em todas as modalidades educacionais ofertadas.

A categoria pedagógica por sua vez discutiu assuntos congruentes à difusão da característica formativa do tipo de profissional (homem) que se pretendeu formar nas configurações anteriormente mencionadas, inferimos que estas características foram determinadas pela concepção expressa da síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Contudo, compreende-se também, que os atores históricos perceberam mudanças na questão dos princípios praticados na escola, houve uma sutil tensão entre as ideias que polarizavam a fronteira entre ações intelectuais e instrumentais, provocadas em parte pelas novas concepções provenientes do modelo japonês da organização e gestão do trabalho.

A sétima categoria nomeada de potencial econômico regional demonstrou perceptível a relação da criação do curso Tecnólogo em Irrigação e Drenagem às

características e potenciais da região da Bacia do Médio São Francisco, assim, inferimos que a Escola Técnica Federal de Januária enquanto “organismo vivo”, tratou-se de refletir sobre a realidade da região onde estava inserida para modificá-la, no sentido de uma perspectiva produtivista que favorecesse o virtuoso ciclo de criação de riquezas e acúmulo, potencializando, assim, o seguimento econômico da agropecuária.

Segundo a oitava categoria perfil aluno/professor os relatos convergiram para o resultado de que a mudança dos perfis dos docentes que passaram a ingressar na escola na configuração de CEFET e Instituto é demarcada por uma clara diferenciação do “tipo” de professores presente na configuração Agrotécnica, pois, estes profissionais eram muitas vezes provenientes das áreas técnicas, muitas vezes convidados a ministrar aulas na instituição, sem formação direta que contemplasse a didática necessária para exercer a docência. Já as percepções sobre o alunado demonstram, atualmente, um aluno versátil, informatizado, crítico; e que está envolto a condições que o possibilita ter acesso ao conhecimento de diversas maneiras além do profissional docente. Tal situação exige desse profissional uma constante preocupação de atualizar-se.

Como alertado o início dessas considerações, não é simples apontar roteiros conclusivos sobre a identidade de uma instituição educativa de mais de cinquenta anos de existência, o máximo que podemos oferecer é a certeza de empenho e dedicação na busca de resposta tão importantes para compreender a dinâmica das transformações passadas pelas escolas técnicas federais no final do século passado, pois se apresenta extremamente relevante o conhecimento destas etapas *erga omnes* a todos os ataques e incertezas que pairam sobre a educação nacional no momento atual. Mesmo assim, contra essa mazela ergue-se a Escola Técnica Federal de Januária como um sustentáculo capaz de dirimir, em parte, os problemas educacionais da carente região semiárida do norte do estado de Minas Gerais, apresentando-se como símbolo de melhora das ações pedagógicas, produtivas e sociais. Portanto, ao final desta pesquisa ficou claro que a Escola Técnica Federal de Januária perpetuou com sua cultura escolar tecnicista remodelada e resignificada, sempre apta a se reinventar.





## REFERÊNCIAS

### Legislação

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB. Resolução 04** de 26/11/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>. Acessado em 29/06/2018 às 20 horas.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB. Resolução 06** de 21/09/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acessado em 05/06/2019 às 20 horas.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP. Parecer 29**, de 03/12/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Diário Oficial da União. 13/12/2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.566** de 23 de setembro de 1909. **Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito**. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acessado em 04 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.571, de 28 de novembro de 1969**. Denomina “Dia da Independência” a data de sete de setembro e traça normas para a sua comemoração. Brasília, DF. 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Ministério do Trabalho/Secretaria de Políticas Públicas e Emprego. Brasília. 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria no 646/97**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei no 9.394/96 e no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências, 1997.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/PL.pdf>. Acessado em: 30 de mar de 2018.

### **Entrevista de História Oral**

P1A – Professor Antigo Um. Entrevista Realizada em 19/03/2019.

P2A – Professor Antigo Dois. Entrevista Realizada em 22/08/2018.

T1A – Técnico Administrativo Antigo Um. Entrevista Realizada em 31/07/2018.

T2A – Técnico Administrativo Antigo Dois. Entrevista Realizada em 12/09/2018.

P1R – Professor Recente Um. Entrevista Realizada em 14/11/2018.

P2R – Professor Recente Dois. Entrevista Realizada em 15/08/2018.

T1R – Técnico Administrativo Recente Um. Entrevista Realizada em 26/08/2018.

T2R – Técnico Administrativo Recente Dois. Entrevista Realizada em 02/08/2018.

### **Livros e Capítulos**

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Rev. Almedina Brasil. 1ª. ed. São Paulo. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. - Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais. A longa duração**. In: Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BUCCI, Eugênio. **A forma bruta dos protestos: das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016**. Editora Companhia das Letras, 2016.

BUFFA, Ester. **A escola profissional de São Carlos**. – São Carlos: Ed. UFScar, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion et al. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, v. 1, n. 997, p. 508, 1997.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paulo Souza. 2011.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Sociologia da Educação: primeiros estudos**. Santa Catarina: Clube de Autores (managed). 1ª. ed. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social**. In: KUENZER, Acácia Z. Revista: Educação & Sociedade. 2000.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação & Trabalho & Competência: questões atuais**. EDIPUCRS. Porto Alegre. 1998.

DOWBOR, Ladislau. **A Formação do Capitalismo Dependente no Brasil**. EDITORA BRASILIENSE. 1982.

ECO, Umberto. **COMO SE FAZ UMA TESE**. Umberto Eco; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. - São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) **História oral: desafios para o século XXI.** / Organizado por Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti. — Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; (org.); *Et al.* **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2008, 6 ed., p. 119.

FIDALGO, Fernando. **Educação Profissional e a Lógica das Competências.** 2. Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 2010.

FRANÇA, Júnia Lessa. **MANUAL PARA NORMALIZAÇÃO DE PUBLICAÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS** / Júnia Lessa França, Ana Cristina de Vasconcellos ; colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. - 8. ed. rev. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro. 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 47ª Ed – rio janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Editora Cortez, 1984-2010.

FRIGOTTO; CIAVATTA, Gaudêncio; Maria. **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, Gaudêncio; Maria; Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 2. ed. São Paulo. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** Cortez. São Paulo. 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Editora Manole. Barueri, São Paulo. 2003.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula** / Paulo Ghiraldelli Jr. –2. Ed. – Barueri, SP: Manole, 2009.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Identidade.** Tradução Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar Ed. 1938-2002.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **Ação Docente na Educação Profissional**. São Paulo: Editora Senac. 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; Tradução de Toomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JAPIASSU, Hilton Peneira, 1934 - **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. Rio de Janeiro, F. Alves, p. 202.

KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006. **Estratos do tempo: estudos sobre história** / Reinhart Koselleck; tradução Markus Hediger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

\_\_\_\_\_. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**; tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. Ateliê Ed., São Paulo, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2007.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

MACIEL, Marco. **Educação e Liberalismo**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1987.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**/ Justino Pereira de Magalhães.—Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178p.

MAIA, Lucas. **A PEC 55 e o Neoliberalismo Discrecional no Brasil**. Revista Despierta, v. 3, n. 3, p. 52-76, 2016.

MEIRIEU, Philippe (1995). **La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements**. Paris: ESF Éditeur. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_3001\\_t1\\_0171\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_3001_t1_0171_0000_3). Acessado em: 27 de jul. 2019.

MÉSZÁROS, István, 1930-**A educação para além do capital** / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, Wright C. **A Imaginação Sociológica**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 246p.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 10-ed. São Paulo, Cortez. 2008.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. Tradução Geni G. Goldschmidt. - 2. ed. - 4a reimpressão - São Paulo : Atlas, 1943 - 2002.

NASCIMENTO, Adalson. CHAMON, Carla. **Arquivos e História do ensino técnico no Brasil**. 1. ed. – Belo Horizonte, 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica** [ET.al], (org.). – Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba, SP: Iniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

OLIVEIRA; DUARTE, Dalila Andrade, Marisa R.T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª ed. Belo Horizonte. 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: O Processo de Desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%A7%C3%A3o-desde-a-escola.pdf>. Acessado em: 21/07/2018 às 09:36.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letras e Voz, 2010. 258p.

PRADO, Solange Faria. **“Espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”: relações de poder na colônia de ingleses no sul da província do Espírito Santo no Oitocentos**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

REIS, José Carlos. **A História Entre a Filosofia e a Ciência**. 1 ed. São Paulo. Editora Ática S. A. 1996

\_\_\_\_\_. **As identidades do Brasil: de varnhagen a FHC**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora FGV. 1999.

\_\_\_\_\_. **Tempo, História e Evasão**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Editora Vozes. Ed. 8ª. Petrópolis, 1986.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Rosa. – 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. / Dermeval Saviani. – 18 revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Mercado das Letras. Campinas – São Paulo. 1994.

\_\_\_\_\_. **O Legado Educacional do Regime Militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Autêntica; Belo Horizonte. 2009.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado.** Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo. Paz e Terra, 1998.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; FILHO, Domingos Leite Lima. **Escola e Trabalho em Tempos Mudanças Tecnológicas.** VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Univali – RS. 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das Instituições Escolares: Responsabilidade do Gestor Escolar.** *Cadernos de História da Educação* - nº. 3. Uberlândia. 2004.

ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de Educação.** Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

## Artigos

BARROS, José D'Assunção. **Rupturas entre o Presente e o Passado Leituras sobre as concepções de tempo de Koselleck e Hannah Arendt.** *Revista Páginas de Filosofia*, v. 2, n. 2, p. 65-88, jul/dez. 2010.

CAMPELLO, Ana Margarida. **“Cefetização” das Escolas Técnicas Federais Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990.** *Revista Educação & Cultura*. v. 8. Belo Horizonte. 2007.

CARLOMAGNO, Marcio C.; ROCHA Leonardo Caetano da. **Como Criar e Classificar Categorias para Fazer Análise de Conteúdo: Uma Questão Metodológica.** *Revista Eletrônica de Ciência Política*, vol. 7, n. 1, 2016.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acessado em 16 de agosto de 2018.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Integração Curricular: desafios de uma parceria interinstitucional.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 214 - 231 abr./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/the%20best/Downloads/13458-61242-1-PB.pdf>. Acessado em: 09 de jun. 2019.

FILHO, Penildon Silva. **Governo Temer e os cortes na educação e na ciência**. Revista Teoria e Debate. 2017. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2017/05/30/governo-temer-e-os-cortes/>. Acessado em: 17 de fev. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **Tecnicismo: ele está de volta**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acessado em: 01 de abril de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. Revista da ANDE, nº 6, 1982. Disponível em: [https://praxistecnologia.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologia.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf). Acessado em: 01 de abril de 2018.

LOPE, J. R. F. S.; COSTA, P. L. S. **Identidade Institucional e Gestão Participativa nos Institutos Federais: Possibilidades de Fortalecimento e Ressignificação a Partir do PDI**. Florianópolis. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acessado em: 14 de agosto de 2018.

MARQUES P. V. LOVE H. G. **Cooperativa-Escola nas Escolas Técnicas Agrícolas**. Piracicaba. out./dez. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sa/v50n3/28.pdf>. Acessado em: 02 de abril de 2019.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, Neotecnicismo e as Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba – PCPR, 2009. Disponível em: <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>. Acessado em: 25 de fev. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://w.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acessado em: 09 de Abril de 2019.

OTRANTO, Celia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Apresentada na 34ª reunião anual da Anped. Natal-RN. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>. Acessado em: 30 de agosto de 2018 às 20h15min.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral e Poder**. Mnemosine Vol. 6, nº2, p. 2-13 (2010) Trad. de Luiz Henrique Blume e Heliana Conde Rodrigues. Disponível em: [https://www.academia.edu/4120180/Alessandro\\_Portelli\\_Hist%C3%B3ria\\_Oral\\_e\\_Poder\\_Mnemosine\\_Vol.6\\_no2\\_p.2-13\\_2010\\_Trad.\\_de\\_Luiz\\_Henrique\\_Blume\\_e\\_Heliana\\_Conde\\_Rodrigues](https://www.academia.edu/4120180/Alessandro_Portelli_Hist%C3%B3ria_Oral_e_Poder_Mnemosine_Vol.6_no2_p.2-13_2010_Trad._de_Luiz_Henrique_Blume_e_Heliana_Conde_Rodrigues). Acessado em: 31 de dezembro de 2018.



SANTOS, Maria Roseniura de Oliveira. **A retomada do programa neoliberal no governo temer e seus possíveis impactos sobre a auditoria fiscal do trabalho brasileira**. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, n. 239, p. 795-812, 2017.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria Ivete T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa Em Administração e Contabilidade. Brasília/DF. 2013.

SILVA, Elson Marcolino da. **Neotecnicismo Pedagógico e as Novas Demandas Para a Educação Escolar**. Disponível em:  
<http://www.vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt13/co%20grafica/Elson%20Marcolino%20da%20Silva.pdf>. Acessado em: 01 abril de 2018.

TAVARES, Celma. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 31, n. 2, 2009. Disponível em:  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436>.  
 Acessado em: 14 de agosto de 2018.

#### **Teses, Dissertações e Outros**

ALKMIM, Miriam Rodrigues Guedes. **O perfil do aluno cotista negro do IFNMG Campus Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. – Diamantina, 2018. 155 p.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994.

GUIMARÃES, Everton Lopes, **A trajetória profissional dos egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Januária**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - INEP. **Estado, instituições e democracia: desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GÉRIAS. Disponível em:  
<http://www.ifnmg.edu.br/menu-januaria/historico/55-portal/januaria/januaria-institucional/499-historico-completo-campus-januaria>: Acessado em 04 de jan. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:  
<http://www.educabrazil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

ROSA, Elias Pedro. **Ensino Médio Integrado: desafios da articulação com a Educação Profissional no IFMG/SJE**. Diamantina, 2018.

UNESCO/IVANOV, L. P. **Le Progrés Scientifique ET Technique ET La Qualification Professionnelle** – IIPÉ/UNESCO, Paris, 1979.

VIEIRA, Crislene Leal da Silva. **Os egressos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Januária* e sua inserção no arranjo produtivo local da fruticultura**. Universidade de Brasília. 2011.

## ANEXOS


**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**
**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A PERPETUAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR: o tecnicismo como condicionante identitário

**Pesquisador:** BRUNO VIEIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 88992318.9.0000.5108

**Instituição Proponente:** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.751.395

**Apresentação do Projeto:**

Esse projeto se propõe a entender os processos de formação e transformação do ensino da Escola Técnica Federal de Januária na região do vale do médio São Francisco no norte de Minas Gerais, para tanto, abordará um recorte temporal que contempla configurações marcantes desta instituição, sendo assim, dará início com sua autaquização ocorrida mediante a Lei nº 8.731 de 16 de janeiro de 1993 que transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias até sua configuração como campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais advento da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em um espaço de tempo de 15 anos. No período explicitado buscaremos analisar as mudanças identitárias, os motivos que levaram a estas, também, intentaremos por meio da história da Escola Técnica Federal de Januária estudar as concepções pedagógicas e suas abrangências nas práticas do ensino, tais como: educação Tecnicista versus educação Libertadora, presentes nesta instituição educacional. Neste sentido e ciente que a inclinação da instituição manteve o

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:** (38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br

foco nas ciências agrárias, analisaremos as implicações e os conflitos mediante a expansão e a implantação de cursos em outras áreas do conhecimento. Para atingir os nossos objetivos, edificaremos a presente pesquisa sobre um tripé conceitual composto por pesquisa de instituições educativas na perspectiva histórica, conhecimentos sobre Sociologia e Filosofia e pesquisa de documentos provenientes de fontes primárias e secundárias juntamente com entrevistas. Esta pesquisa se mostra de grande valia por se tratar de temas de forte apelo educacional, regional e histórico – cultural, uma vez que, o alvo da investigação se caracteriza por ser a identidade ou cultura escolar de instituição tradicional na oferta de cursos técnicos e superiores.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a educação profissional e tecnológica da Escola Técnica Federal de Januária na perspectiva histórica.

Objetivos Secundários:

1- Investigar quais políticas públicas foram importantes para que ocorresse as transformações da instituição nas décadas de 1990 e 2000. 2- Estudar as concepções pedagógicas e as influências destas nas práticas do ensino, tais como: educação Tecnicista versus Libertadora; 3- Investigar as características identitárias da Escola Técnica Federal de Januária, apresentando as memórias desta após os anos de 1990.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

No que diz respeito aos possíveis riscos relacionados à participação, há a possibilidade de a entrevista perdurar além do tempo previsto, o que poderá causar desconforto e cansaço no participante. Este risco será minimizado com a possibilidade de o entrevistado

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

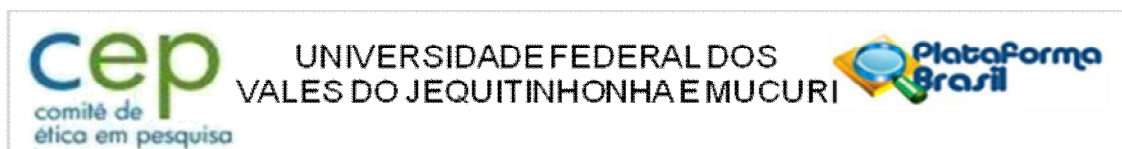
**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:** (38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.751.395

interromper/suspender ou se retirar a qualquer momento do local da entrevista, a seu critério. Outra possibilidade de risco é o constrangimento ao responder alguma pergunta, o que será minimizado com o esclarecimento ao entrevistado de que todas as suas respostas são facultativas, podendo ele se negar a responder qualquer um dos questionamentos. Além disso, a pesquisador será flexível, evitando assuntos possivelmente desgastantes ao entrevistado. Em relação ao possível risco de identificação do participante, esclareça-se que para preservar o anonimato serão tomados todos os cuidados para resguardar o sigilo das informações e a privacidade do participante com a realização da entrevista de forma individualizada e no local, horário e modo que melhor convier ao entrevistado. A fim de minimizar os riscos, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo do entrevistado.

#### Benefícios:

Os benefícios relacionados com a participação dos sujeitos da pesquisa podem ser considerados indiretos, pois os participantes irão colaborar para a compreensão dos aspectos identitários e das tendências pedagógicas praticadas na Escola Técnica Federal de Januária. Podendo colaborar ainda para a reflexão do processo de desenvolvimento do ensino técnico-profissional neste centro de ensino, bem como, na região do Vale do Médio São Francisco.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### Metodologia Proposta:

A presente investigação se caracteriza de acordo com nossos objetivos como uma pesquisa exploratória, na medida em que auxilia o alcance de nossos objetivos, os quais pairam sobre esclarecer de forma geral como ocorreram determinados fenômenos na história da Escola Técnica Federal de Januária, e a ligação destes fenômenos históricos às tendências pedagógicas praticadas nesta escola. Do ponto de vista da natureza das fontes utilizaremos

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:**

(38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br

traços da técnica de análise documental com a coleta de dados provenientes de fontes primárias como: documentos públicos oficiais, contratos, portarias, cartas oficiais, leis, publicações parlamentares e administrativas, dentre outros. Bem como, traços da técnica de análise bibliográfica com a coleta de dados provenientes de fontes secundárias, como: trabalhos acadêmicos, livros e revistas que retrate a escola na época em que se almeja elucidar, obras científicas semelhantes. Sobre a técnica de análise bibliográfica Lakatos (2003, p. 158) diz que “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. A respeito das fontes primárias e SECUNDÁRIAS, analisaremos as documentações referentes a cada configuração vivida pela instituição escolar alvo dentro do recorte temporal escolhido para esta pesquisa, a saber: Colégio Agrícola de Januária (1993), Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (2002) e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Januária (2008). Todas as supracitadas configurações pertencem ao recorte temporal escolhido para esta pesquisa. Outra técnica de coleta imprescindível para esta pesquisa é a entrevista semi-estruturada que apresenta objetivo de levantar a história de eventos marcantes dentro da escola alvo. “Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124) sobre a pesquisa que utiliza a entrevista semi-estruturada como procedimento para a coleta. Acerca da entrevista optamos em selecionar atores que reúnem aspectos relevantes na construção da história da instituição alvo da pesquisa. Estes aspectos pairam sobre as características semelhantes à gestão, coordenação, chefias, ensino e aprendizagem.

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

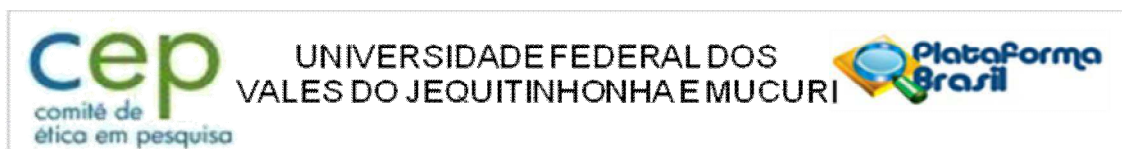
**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:** (38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.751.395

#### Metodologia de Análise de Dados:

Sob o aspecto epistemológico, pretende-se realizar uma abordagem qualitativa. Severino (2007, p. 119) diz que “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. A fim de permitir o alcance de uma vasta série de dados considerados importantes, a investigação se apoiará em um tripé documental que dará sustentação à consolidação deste estudo. Neste sentido, para cumprir com os objetivos propostos e levando em conta que o método de investigação mais adequado é aquele que maximiza seu desenvolvimento em função do problema de pesquisa, recorrer-se-á à análise de acervo documental existente, bem como, a análise de conteúdo da história oral proveniente de testemunhos do grupo focal. O grupo focal é composto por servidores antigos ativos e ex-alunos; a escolha dos personagens levará em conta a importância destes indivíduos na história da instituição. Tendo esta pesquisa abordagens qualitativas, propõe-se investigar o objeto, sendo este “o tema propriamente dito”. Correspondo àquilo que se deseja saber ou realizar a respeito do sujeito. [...] O sujeito é a realidade a respeito da qual se deseja saber alguma coisa.”(LAKATOS, 2003, p. 45). Neste sentido, considerar-se-á a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, apoiando-se em técnicas que ressalta a implicação do seu posicionamento na caracterização do objeto pesquisado. Para tanto, os documentos coletados e as entrevistas realizadas serão estudados a partir da Análise de Conteúdo enquanto “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução.” (BARDIN, 2016, p. 08). Onde apresenta a finalidade de superar incertezas e enriquecer a leitura ao realizar o reconhecimento das unidades de sentidos presentes nos textos. (BARDIN, 2016, P. 35). Paralelamente a atenção ao reconhecimento de unidades de sentidos defendida por Bardin (2016), há outra atenção que se deve ter aos dados documentais coletados, refere-se, portanto, a paradigma indiciário criado pelo historiador de arte Giovanni

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:** (38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br

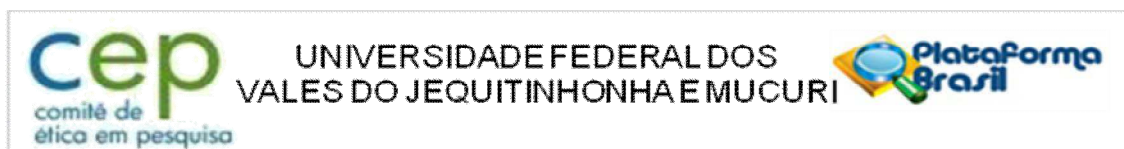
Morelli entre 1874 e 1876. Segundo Carlo Ginzburg (1989) em seu livro *Mitos, Emblemas e Sinas: Morfologia e História*, Morelli é o criador de uma técnica que tinha como ideia central a observação aos traços sutis, para a qual “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características [...]”. (Ginzburg, 1989, p. 144) parafraseando Morelli. Tomaremos estes conceitos como ideia fundamental para nos guiar na investigação documental histórica. Neste sentido, a análise dos dados desta investigação consistirá, primeiramente, em organizar e sistematizar toda a documentação que será submetida à análise, isto é, após a coleta documental e a transcrição das entrevistas, será necessário reunir o material e proceder à leitura para familiarizar com as temáticas abordadas, numa ação de “idas e vindas” entre documentação e contexto nacional (cultural, educacional, e político), e as próprias anotações deste pesquisador, até alcançar uma unidade de sentido. Num segundo momento, constituir-se-á na definição das unidades de registro que, na análise de conteúdo almejada nesta pesquisa, estará fundamentada nos objetivos estabelecidos e nos conhecimentos teóricos adquiridos pelo pesquisador ao longo dos estudos preliminares a respeito das categorias temáticas indispensáveis à compreensão do objeto de pesquisa, bem como das perspectivas da história oral. No terceiro momento definir-se-á categorias de análises, ou seja, reunir unidades de registros por meio de critérios determinados a partir da realidade empírica correspondente aos dados coletados. Este ato leva em conta a correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica, para enfim proceder à interpretação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os seguintes termos foram apresentados: Projeto de Pesquisa, Folha de Rosto, Cronograma, TCLE, Roteiro de Entrevista e Carta de Co-participante do IFNMG - campus Januária. Todos os termos estão de acordo com a Resolução n. 466/12 do CNS.

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000**Bairro:** Alto da Jacuba**CEP:** 39.100-000**UF:** MG**Município:** DIAMANTINA**Telefone:** (38)3532-1240**Fax:** (38)3532-1200**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br





Continuação do Parecer: 2.751.395

### **Recomendações:**

- Segundo a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, de 21/03/11, há obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador, que deverá também apor sua assinatura na última página do referido termo.
- Relatório final deve ser apresentado ao CEP ao término do estudo em 30/09/2018. Considera-se como antiética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende aos preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados na Resolução 466/12 CNS.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000  
**Bairro:** Alto da Jacuba **CEP:** 39.100-000  
**UF:** MG **Município:** DIAMANTINA  
**Telefone:** (38)3532-1240 **Fax:** (38)3532-1200 **E-mail:** cep@ufvjm.edu.br

Continuação do Parecer: 2.751.395

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1124375.pdf	26/06/2018 10:18:46		Aceito
Outros	PB_DeclaracaoInstituicaoCoparticipant e.pdf	26/06/2018 10:14:26	BRUNO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado Brochura Investigador	PB_Projeto_de_Pesquisa_Modificado.pdf	13/06/2018 20:09:04	BRUNO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	PB_RoteirodeEntrevista_Modificado.pdf	11/06/2018 22:56:54	BRUNO VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PB_TCLE_Modificado.pdf	11/06/2018 22:53:23	BRUNO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	PB_folha_de_rosto.pdf	21/05/2018 17:23:44	BRUNO VIEIRA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DIAMANTINA, 03 de Julho de 2018.

---

**Assinado por:  
Raquel Schwenck de Mello Vianna  
(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

**Bairro:** Alto da Jacuba

**CEP:** 39.100-000

**UF:** MG

**Município:** DIAMANTINA

**Telefone:** (38)3532-1240

**Fax:** (38)3532-1200

**E-mail:** cep@ufvjm.edu.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**Apêndice A**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **A PERPETUAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR: o tecnicismo como condicionante identitário**, em virtude de possuir uma relação extensa e próxima com a instituição campo de estudo (ex. aluno, ex. professor), caracterizando-o, portanto, como potencial sujeito de pesquisa.

A pesquisa em questão será desenvolvida pelo mestrando e pesquisador Bruno Vieira da Silva sob a orientação do Prof. Dr. Helder de Moraes Pinto do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, bem como, com Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *campus* Januária.

**O objetivo geral** desta pesquisa é Analisar a educação profissional e tecnológica da Escola Técnica Federal de Januária na perspectiva histórica.

**Os objetivos específicos** são: a) Investigar quais políticas públicas foram importantes para que ocorresse as transformações da instituição nas décadas de 1990 e 2000; b) Estudar as concepções pedagógicas e as influências destas nas práticas do ensino, tais como: educação Tecnicista versus Libertadora; c) Investigar as características identitárias da Escola Técnica Federal de Januária, apresentando as memórias desta após os anos de 1990.

Caso você decida aceitar o convite, **sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada**, que será gravada em áudio, cujo tempo será de aproximadamente uma hora. As perguntas relacionam-se com a sua observação do percurso identitário e das tendências pedagógicas praticadas na Escola Técnica Federal de Januária em algumas de suas configurações.

No que diz respeito aos possíveis riscos relacionados à sua participação, há a possibilidade de a entrevista perdurar além do tempo previsto, o que poderá causar desconforto e cansaço. Este risco será minimizado com a possibilidade de você interromper/suspender ou se retirar a qualquer momento do local da entrevista, a seu critério. Outra possibilidade de risco é o seu constrangimento ao responder alguma pergunta, o que será minimizado ao esclarecermos que todas as suas respostas são facultativas, podendo-se negar a responder qualquer um dos questionamentos. Além disso, a pesquisador será flexível, evitando assuntos possivelmente desgastantes. Em relação ao possível risco de sua

identificação, esclareça-se que para preservar o seu anonimato serão tomados todos os cuidados para resguardar o sigilo dos dados pessoais dos participantes e a sua privacidade com a realização da entrevista de forma individualizada e no local, horário e modo que melhor lhe convir. A fim de minimizar os riscos, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo da sua identificação.

Os benefícios relacionados com a sua participação enquanto sujeito da pesquisa podem ser considerados indiretos, pois os participantes irão colaborar para a compreensão dos aspectos identitários e das tendências pedagógicas praticadas neste centro de ensino. Podendo colaborar ainda para a reflexão do processo de desenvolvimento do ensino técnico na cidade de Januária pertencente à região do Vale do Médio São Francisco.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo o anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores. Não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se a qualquer momento houver algum dano a você, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

---

***Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.***

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

**Nome dos Pesquisadores:** Bruno Vieira da Silva e Dr. Helder de Moraes Pinto.

Contato: (38) 9.91769-488

**Endereço:** UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba – Diamantina - MG.

Mestrado em Educação/PPGE – Sala 17 do Prédio 2. Telefones: (38) 3532-1220; Email:

bruno.x.silva@hotmail.com e lira.hp23@gmail.com

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM

Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba

Diamantina/MG CEP39100-000

Tel.: (38)3532-1240

Coordenadora: Prof.<sup>a</sup> Simone Gomes Dias de Oliveira

Secretária: Letícia Pinto Ferraz de Faria

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

**Comitê de Ética em Pesquisa**



**Apêndice B**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

*Caro/a participante, você foi convidado a participar deste estudo pelo motivo de possuir uma relevante experiência de vida profissional dentro desta tradicional instituição de ensino. Suas respostas serviram de dados empíricos para o resultado final desta investigação. Recomenda-se que suas respostas sejam o mais objetivas e imparciais possível.*

1. Fale sobre você.
  - a) Você é natural de qual cidade?
  - b) Qual foi o motivo do seu primeiro contato com a escola?
  - c) Quantos anos você tem de instituição?
2. Seja na função de aluno, docente ou Técnico Administrativo como era sua compreensão sobre esta instituição? (Se você possuiu mais de uma função explique suas diferentes visões separadamente).
3. Como aconteciam as práticas de aulas técnica na instituição? (Dê uma atenção especial às aulas práticas e a finalidade delas).
4. Qual o seu ponto de vista sobre as transformações (Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica, CEFET e Instituto Federal) sofridas pela Escola Técnica Federal de Januária?
5. As mudanças de configurações que você presenciou impactaram de que forma no ensino da instituição?
6. Como era a postura dos professores e dos alunos nas configurações que você vivenciou?
7. Fale um pouco da sua percepção sobre o regime de "conceito" instituído nesta escola em anos de CEFET?
8. Como foi aceito pela comunidade acadêmica interna a mudança do regime de conceito para nota?
9. Você acredita que os alunos da época de CEFET eram mais exigidos que os anos de Instituto Federal? Justifique sua resposta.
10. Como foi para a comunidade acadêmica a autorização para ministrar o primeiro curso superior da instituição? (Tecnólogo em Irrigação e Drenagem – 2002).

11. Você vivenciou de perto a transformação da escola em Instituto Federal, qual sua percepção sobre este acontecimento?
12. Como você compreende a identidade institucional ou cultura escolar desta escola nas mais variadas configurações pelas quais ela passou?
13. Como você entende este movimento que minimiza autonomia do professor dentro de sala de aula e aumenta a do aluno nos dias atuais?